МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИЗВЕСТИЯ ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

Выпуск 12

№ 2(105) Межвузовский сборник научных статей Издается с января 2004 г. 2013

Волгоград
2013

ББК 4481.22

Учредитель: ГОУ высшего профессионального образования
«Волгоградский государственный технический университет»

Сборник зарегистрирован в Управлении регистрации и лицензионной работы в сфере массовых коммуникаций Федеральной службы по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия ПИ № ФС77–25660 от 13 сентября 2006 г.

Главный редактор сборника «Известия ВолгГТУ»
академик РАН *И. А. Новаков*

Редакционная коллегия серии:
д-р пед. наук, проректор по учебной работе ВолгГТУ *Р. М. Петрунева* (ответственный редактор);
д-р филос. наук профессор факультета социальных и гуманитарных наук МГТУ им. Н. Э. Баумана *Н. Г. Багдасарьян*;
д-р филос. наук, декан факультета философии и культуры РГУ *Г. В. Драч*;
д-р социол. наук проф. ВГМУ *В. В. Деларю*;
д-р социол. наук, зав. каф. истории, культуры, социологии ВолгГТУ *Н. В. Дулина*;
д-р ист. наук проф. Российского государственного гуманитарного университета *В. Д. Зимина*;
д-р филос. наук, зав. каф. философии ВолгГТУ *Е. Ю. Леонтьева*;
д-р пед. наук, зав. каф. иностранных языков ВолгГТУ *А. М. Митина*;
канд. социол. наук доцент ВолгГТУ *Н. А. Овчар* (ответственный секретарь);
д-р ист. наук, зав. каф. истории ВГАСУ *Г. В. Орлов*;
д-р филос. наук проф. ВолГУ *Н. В. Омельченко*;
д-р юр. наук проф. ВолГУ *Н. В. Ростовщиков*;
член-корр. РАО, д-р пед. наук, зав. каф. ВГПУ *В. В. Сериков*

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки Российской Федерации

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Волгоградского государственного технического университета

Известия Волгоградского государственного технического университета: межвуз. сб. науч. ст. № 2(105) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2013. – 188 с. (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания». Вып. 12).
ISBN 978–5–9948–1149–8

Выпуск посвящен 50-летию подготовки иностранных студентов в ВолгГТУ, содержит статьи, раскрывающие различные проблемы обучения иностранцев в вузах РФ, а также некоторые методические аспекты гуманитарных наук.

Ил. 23. Табл. 14. Библиогр.: 353 назв.

ISBN 978–5–9948–1149–8

© Волгоградский государственный технический университет, 2013

Научное издание

И З В Е С Т И Я
Волгоградского государственного технического университета
№ 2(105), 2013 г.

Серия «ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ»
(Выпуск 12)

Межвузовский сборник научных статей

Ответственный редактор номера канд. филол. наук доцент *Н. Ю. Филимонова*
Редактор *Е. В. Кравцова*
Компьютерная верстка *Е. В. Макаровой*

Темплан заказной литературы 2013 г. Поз. № 8з.
Подписано в печать 29.03.2013. Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 21,85. Уч.-изд. л. 22,82. Тираж 150 экз. Заказ

Волгоградский государственный технический университет.
400005, Волгоград, пр. В. И. Ленина, 28, корп. 1.

Отпечатано в типографии ИУНЛ ВолгГТУ
400005, Волгоград, пр. В. И. Ленина, 28, корп. 7.

СОДЕРЖАНИЕ

СОЦИОЛОГИЯ

Добровольский А. В.
Сотрудничество с иностранными выпускниками российских вузов: состояние, тенденции, перспективы..... 6

Шанин А. А.
Европейское пространство высшего образования..... 11

Слепухин А. Ю., Рогачева Е. Ю.
Социальный контекст международного сотрудничества на примере программы «Темпус»..... 15

Толстяков Р. Р., Промтов М. А.
Управленческие мероприятия, направленные на повышение лояльности иностранных учащихся довузовской формы обучения..... 19

Никитина Е. А., Чуваева К. М.
Толерантная образовательная среда как имиджевая характеристика современного российского вуза..... 25

Щеткин И. М., Широбоков С. Н.
Методологические основы интернационализации высшего образования..... 29

Аверьянова Н. А.
Сертификационное тестирование в практике подготовки иностранных специалистов в техническом вузе..... 32

Филимонова Н. Ю., Романюк Е. С.
Имидж как часть профессиональной компетентности преподавателя русского языка как иностранного..... 37

Серегина О. Л.
Интеллектуальные права на результаты инновационной деятельности: методическое обеспечение преподавания дисциплины..... 40

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Филимонова Н. Ю., Годенко А. Е.
Роль довузовского этапа обучения иностранных студентов в рамках фундаментальной подготовки будущих инженеров..... 44

Никитина Е. А.
Подготовка иностранных граждан в вузы Российской Федерации на основе гибких моделей обучения..... 50

Белякова Л. Ф.
Русский язык как иностранный на основных факультетах технического университета..... 58

Штейникова Н. В., Юкина Е. А.
Проблемы обучения русскому языку иностранных граждан в период социокультурной адаптации на подготовительном факультете..... 63

Иванова А. С., Соболева Н. И.
Представление лингводидактического описания содержания обучения в программах для преподавателей и студентов (первый сертификационный уровень)..... 66

Чуваева К. М.
Формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся в курсе русского языка на начальном этапе подготовки в вузы Российской Федерации..... 69

Баранова И. И.
Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере общения..... 73

Еремина В. В., Еремина О. С.
Особенности обучения нигерийских студентов и стажеров русской фонетике... 78

Горьковская В. Д., Тюменцева Е. В.
Обучение невербальным средствам коммуникации в процессе изучения русского языка как иностранного..... 81
Панова Е. П., Тюменцева Е. В.
Региональный компонент в обучении русскому языку как иностранному..... 85
Дикарева А. В.
Экскурсия как педагогическое средство формирования образа города в сознании вторичной языковой личности..... 88
Андреева О. С.
Особенности подготовки и проведения обзорных и тематических экскурсий с иностранными студентами..... 91
Кузнецова Т. Е., Никитина Е. А., Степанова А. В., Чуваева К. М.
Учебный модуль как структурная единица в курсе физики для иностранных абитуриентов технических вузов Российской Федерации..... 94
Ионкина Е. С., Крючкова К. С.
Выделение уровней сформированности профессионально-языковой компетентности иностранного студента..... 98
Казакова Е. В.
Метод проектов в системе педагогических технологий обучения русскому языку как иностранному..... 101
Пригарина Н. К.
Формирование вторичной языковой личности в процессе обучения русскому языку как иностранному..... 105
Чамчиян А. О.
Краткосрочные образовательные программы для иностранцев в формате летних школ как инструмент интернационализации вузов..... 109
Батурина Л. А., Воробьева Г. В.
Некоторые приемы адаптации американских студентов во время прохождения краткосрочных курсов русского языка..... 113
Филимонова Н. Ю.
Обучение студентов из США в летней языковой школе как одна из форм интернационализации современного университета..... 115
Панова Е. П.
Обучение некоторым трудностям перевода студентов-иностранцев на довузовском этапе (на материале английских литературных сказок для детей)..... 120
Давыдова М. Л.
Юридические конструкции как основа профессионального юридического образования..... 124
Карабань Н. А.
Роль социокультурного компонента в обучении иностранных студентов-нефилологов написанию этикетных деловых писем..... 127
Улановская К. А., Калюжнов Е. Ю., Антропов И. В.
Индивидуализация оценки качества знаний студентов в вузе (на примере преподавания дисциплины «Конституционное право»)..... 130
Кононенко Д. В., Агеев А. А.
Новые задачи в преподавании административного права в условиях ФГОС третьего поколения..... 134
Коваленко С. П., Фролов С. А.
Изучение правового режима дивидендов в курсе гражданского права..... 138

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Бахмутова А. В.
К вопросу о специфике пособий по культурологии для иностранных студентов-нефилологов..... 142
Весова Т. Н., Чистякова Е. В.
Методические основы использования художественных фильмов в процессе преподавания русского языка как иностранного..... 145
Огаркова Е. В.
К вопросу о новых источниках изучения художественной жизни Сталинграда в 1940-е годы..... 149

Мухина Е. А.
«Словарь» В. И. Даля как художественный текст..... 153
Харламова Н. В.
Особенности интерпретации романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина» иностранными и российскими режиссерами:
взгляды двух культур на любовь-страсть..... 157

Я З Ы К О З Н А Н И Е

Быкова И. А.
Язык и символы этнокультур в опосредованной коммуникации..... 161
Сидорова Т. Л.
Речевая культура и этический кодекс образовательного сообщества..... 164
Нотина Е. А.
Национально-культурная специфика иностранных языков и перевод (сопоставительный аспект)..... 167
Драчук Н. В.
Лексические ошибки в текстах документов..... 170
Валова Л. В.
Причины ошибочной семантизации русских агнонимов носителями языка..... 174
Хрипунова Е. В., Черницына Т. В.
Лингвистические средства коммуникативных стратегий порицания как отражение языковой картины мира
(на материале прозы К. Н. Леонтьева и В. М. Шукшина)..... 178
Ингеманссон А. Р.
Автор и герой в романе Михаила Шишкина «Записки Ларионова»..... 181
Рогозная Н. Н., Кулехова А. М.
Социолингвистический анализ двуязычия в Прибайкалье и Забайкалье..... 185

УДК: 378
ББК Ч 484ж(о)

А. В. Добровольский

СОТРУДНИЧЕСТВО С ИНОСТРАННЫМИ ВЫПУСКНИКАМИ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ: СОСТОЯНИЕ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

НП «Международный Координационный Совет выпускников учебных заведений «ИНКОРВУЗ-XXI»

E-mail: mks@incorvuz.ru

Рассматриваются актуальные вопросы становления и перспективы мирового движения выпускников российских учебных заведений на основе его положительного опыта, место Международного координационного совета выпускников учебных заведений «ИНКОРВУЗ-XXI» в этом движении и роль этого движения в развитии образования и укреплении международного содружества.

Ключевые слова: иностранные выпускники российских вузов; общественная дипломатия; международное сотрудничество; высшее образование; ИНКОРВУЗ-XXI.

A. V. Dobrovolsky

COOPERATION WITH RUSSIAN UNIVERSITY ALUMNI: STATE, TENDENCIES, PERSPECTIVES

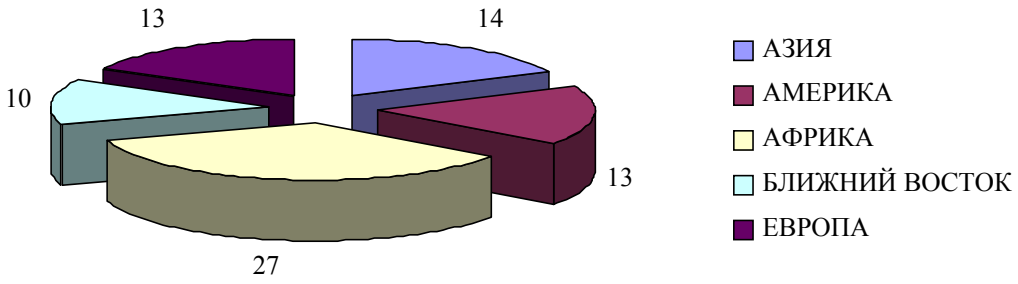
NGO «International Coordinating Council of Educational Institutions Alumni «INCORVUZ-XXI»

Questions of foundation and prospect of world-wide movement of the Russian educational institutions alumni on the basis of its positive experience, a place of International Coordinating Council of Educational Institutions Alumni "INCORVUZ-XXI" in this movement and a role of this movement in a development of education and strengthening of the international commonwealth are considered.

Keywords: foreign alumni of Russian universities; social diplomacy; international cooperation; higher education; INCORVUZ-XXI.

В настоящее время вузами России и бывшего СССР подготовлено около 1 млн иностранных специалистов (с учетом иностранных граждан, проходивших подготовку по линии профессионально-технического образования, выпускников военных учебных заведений, краткосрочных стажеров и т. п.). Подавляющее большинство иностранных выпускников сохраняет в своей памяти отеческую заботу со стороны преподавателей вузов, в которых они обучались. Помимо знаний, полученных в нашей стране, выпускники увозят с собой на родину чувство благодарности к стране, давшей им знания, открывшей перед ними перспективы карьерного роста, стремление к продолжению общения с российскими коллегами и друзьями. Известно, что многие из них стали интеллектуальной элитой своих стран, занимают ведущее положение в политике, экономике, культуре и образовании, играют важную роль в решениях своих стран о развитии торгово-экономических отношений с Россией, активно действуют в международных отношениях самого высокого ранга.

С середины 1960-х годов за рубежом стали создаваться общенациональные объединения выпускников, получивших образование в нашей стране. Побудительными мотивами процесса, получившего название Всемирного движения выпускников, было стремление иностранных граждан совместно защищать свои профессиональные права в условиях отсутствия в то время межгосударственных договоров со многими странами по вопросам взаимного признания документов об образовании, нередко дискриминационного подхода к обладателям советских дипломов. Немаловажную роль при этом играла общность воспоминаний и студенческого опыта, искренние чувства благодарности к стране, давшей им путевку в жизнь, желание общаться и получать информацию на языке, ставшим для них вторым родным. В настоящее время общенациональные объединения выпускников существуют в 77 странах мира, включая страны СНГ (см. рисунок).



Географическое распределение национальных объединений выпускников российских вузов (количество стран в регионах)

Достигнув в своих странах высокого положения и признания, многие иностранные специалисты ставят перед собой амбициозные задачи по укреплению межгосударственного сотрудничества, повышению эффективности научно-технических, экономических и торговых связей, обменов в области культуры, образования и спорта. Об этом неоднократно говорилось на Всемирных форумах иностранных выпускников российских (советских) учебных заведений в 2003 и 2007 годах и отмечалось в принятых там итоговых документах.

Необходимость координации деятельности объединений выпускников проявилась еще в конце 1980-х годов, когда была создана Международная корпорация выпускников советских учебных заведений «Инкорвуз». Корпорация заложила основы взаимодействия с национальными объединениями выпускников и выработала основные формы работы. В 2001 году в соответствии с требованиями современного российского законодательства вместо корпорации «Инкорвуз» было учреждено некоммерческое партнерство «Международный координационный совет выпускников учебных заведений «ИНКОРВУЗ-XXI». В дальнейшем положительный опыт корпорации «Инкорвуз» получил свое развитие в рамках деятельности партнерства «ИНКОРВУЗ-XXI». В настоящее время членами партнерства являются национальные объединения выпускников 40 стран.

Основная деятельность «ИНКОРВУЗ-XXI» направлена на реализацию программ сотрудничества с национальными объединениями и отдельными выпускниками российских учебных заведений. Партнерство активно помогает выпускникам в защите их профессиональных интересов и прав, включая проблемы признания документов об образовании и ученых степеней, полученных в учебных и научных заведениях России и бывшего СССР. При партнерстве работает Международная комиссия по признанию учебных курсов, документов об образовании и ученых степеней. За время своей деятельности комиссия уже рассмотрела и провела экспертизу более 3,5 тысячи документов об образовании, присуждении ученых степеней, окончании курсов повышения квалификации. Это свидетельствует об авторитете комиссии, востребованности выдаваемых ею сертификатов и успешном решении важной задачи по защите профессиональных интересов выпускников российских вузов.

«ИНКОРВУЗ-XXI» оказывает помощь выпускникам и членам их семей в вопросах повышения профессиональной квалификации или продолжения обучения в РФ; налаживании связей со своими учебными заведениями и друг с другом; установлении деловых и партнерских контактов; получении информационных и консультативных услуг в сфере образования и делового партнерства. Решение этих вопросов осуществляется посредством научно-организационной и просветительской деятельности. В том числе через организацию выставок-смотров достижений российских вузов за рубежом, пропаганду русского языка как средства общения выпускников во всем мире, подбор иностранных граждан на обучение в российские вузы.

По инициативе и при непосредственном участии партнерства «ИНКОРВУЗ-XXI» у нас в стране и за рубежом систематически проводятся мероприятия с участием иностранных выпускников. Подобные встречи всегда проходят в атмосфере благодарного отношения выпускников к своим преподавателям, вузам и стране, давшим им путевки в жизнь. Обсуждаются насущные проблемы выпускников за рубежом, проходят деловые встречи с представителями российских вузов. Во время региональных встреч проходят приуроченные к ним международные конференции по проблемам сотрудничества российских вузов с иностранными партнерами, выставки образовательных

услуг для иностранных граждан, выездные мероприятия по ознакомлению участников встреч с культурными и историческими объектами принимающих стран.

В целом «ИНКОРВУЗ-XXI» всемерно способствует успешному решению вузами актуальных задач, периодически возникающих при работе с иностранными выпускниками.

«ИНКОРВУЗ-XXI» сохраняет высокий уровень отношений с такими авторитетными международными организациями, как ООН и ЮНЕСКО. В последнее время были продлены на очередной срок «специальный консультативный» статус в Экономическом и Социальном совете ООН, статус «ассоциированных отношений» с Департаментом общественных отношений ООН, статус «официальных консультативных отношений» с ЮНЕСКО. Партнерство является учредителем Международной кафедры ЮНЕСКО/ИНКОРВУЗ по развитию неправительственных организаций, которая с 2010 года работает в структуре РГСУ. Партнерство поддерживает деловые отношения с МИД РФ, Общественной палатой России, Россотрудничеством, фондом «Русский мир», Ассоциацией иностранных студентов в России, Международной академией наук высшей школы, МАПРЯЛ и другими российскими организациями. Среди зарубежных партнерских организаций следует выделить Государственное бюро КНР по делам иностранных экспертов. Сотрудничество с бюро носит многогранный и обоюдовыгодный характер. Это подбор и направление в КНР экспертов и преподавателей, прием в России делегаций и групп для повышения квалификации, участие российских вузов в научно-технических выставках в КНР и др.

Более чем 20-летний опыт постоянного общения «ИНКОРВУЗ-XXI» с выпускниками российских вузов позволяет проанализировать тенденции, происходящие в сфере обучения иностранных граждан в нашей стране и за рубежом и сформулировать основные задачи инновационного развития в этом специфическом секторе экономики.

Основные тенденции развития Всемирного движения выпускников в последние годы связаны прежде всего со значительным расширением форм и видов международных связей. При этом наблюдается:

– устойчивое укрепление международного сообщества выпускников российских вузов и ежегодный прирост количества выпускников (зарегистрированы новые объединения выпускников в Азербайджане, Мали, Сан-Томе и Принсипи; ведется подготовительная работа по созданию объединения выпускников Таджикистана);

– объединение национальных ассоциаций выпускников в региональные союзы (уже созданы и действуют союзы выпускников на Ближнем Востоке, в Латинской Америке, в Южной Азии; ведется работа по созданию регионального объединения национальных ассоциаций выпускников стран АСЕАН);

– создание объединений выпускников, проживающих в третьих странах (Ассоциация выпускников стран Латинской Америки, проживающих в Испании; Ассоциация выпускников стран Латинской Америки, проживающих в Швеции; Ассоциация выпускников Бангладеш, проживающих в РФ);

– появление альтернативных ассоциаций в странах, уже имеющих национальные объединения (Ливан, Египет, Гаити);

– устойчивый рост количества иностранных выпускников, стремящихся поддерживать индивидуальные связи с партнерством, в том числе в рамках программы «Всемирная лига выпускников».

В таблице представлены международные встречи иностранных выпускников российских (советских) вузов.

Международные встречи иностранных выпускников российских (советских) вузов

№	Год	Статус мероприятия	Место проведения
1	1997	1-я Всеарабская встреча	Бейрут, ЛИВАН
2	1999	1-я Европейская встреча	София, БОЛГАРИЯ
3	2000	1-я Азиатская встреча	Катманду, НЕПАЛ
4	2001	2-я Всеарабская встреча	Рабат, МАРОККО
5	2002	3-я Всеарабская встреча	Хаммамет, ТУНИС
6	2003	1-й Всемирный форум	Москва, РОССИЯ
7	2004	4-я Всеарабская встреча	Каир, ЕГИПЕТ

Окончание таблицы

№	Год	Статус мероприятия	Место проведения
8	2005	2-я Азиатская встреча	Ханой, ВЬЕТНАМ
9	2006	5-я Всеарабская встреча	Амман, ИОРДАНИЯ
10	2006	1-я Латиноамериканская встреча	ПАНАМА
11	2007	2-я Европейская встреча	Белград-Подгорица, СЕРБИЯ-ЧЕРНОГОРИЯ
12	2007	2-й Всемирный форум	Москва, РОССИЯ
13	2008	3-я Европейская встреча	София, БОЛГАРИЯ
14	2008	6-я Всеарабская встреча	Дамаск, СИРИЯ
15	2008	2-я Латиноамериканская встреча	Санто-Доминго, ДОМИНИКАНСКАЯ РЕСПУБЛИКА
16	2010	3-я Азиатская встреча	Пекин, КИТАЙ
17	2010	3-я Латиноамериканская встреча	Сан-Хосе, КОСТА-РИКА
18	2011	7-я Всеарабская встреча	Бейрут, ЛИВАН

Сотрудничество с иностранными выпускниками и, прежде всего, с национальными объединениями выпускников российских вузов следует рассматривать в качестве серьезного потенциала активизации маркетинговой и рекрутинговой деятельности российских вузов за рубежом, привлечения на учебу в Россию новых иностранных абитуриентов. Особенно в связи с тем, что в ближайшие годы многие российские вузы могут испытывать возрастающие трудности с набором абитуриентов вследствие депопуляции населения РФ и сокращения численности молодежи.

Наступившая демографическая яма, а также принятие закона об отмене ряда отсрочек при призыве на срочную военную службу, ликвидация военных кафедр во многих вузах ставят перед российской высшей школой неотложный вопрос о поиске абитуриентов за пределами страны, чтобы избежать сокращения преподавательского состава и закрытия самих вузов. Одним из возможных путей решения проблемы могли бы как раз стать курсы повышения квалификации выпускников, в частности, иностранных. Такие курсы могли бы проводиться на регулярной основе с привлечением к этой работе наиболее авторитетных специалистов как из числа российских, так и иностранных выпускников. Существенные потенциальные возможности организации и проведения курсов повышения квалификации иностранных выпускников предоставляют современные средства связи. Программы дистанционного обучения в этом секторе образовательных технологий могут стать дополнительным источником дохода вузов и послужить развитию интернет-экономики России. Желательно, чтобы организация таких форм обучения проводилась совместно с национальными объединениями выпускников при возможной финансовой поддержке заинтересованных организаций и предприятий.

Известно, что большую пользу странам – экспортерам образовательных услуг приносят иностранные выпускники вузов и после их возвращения на родину. Они занимают важные посты в государственном аппарате своих стран. Основная часть этих выпускников работает на родине в учебных и научно-исследовательских учреждениях, банках, торговле, промышленности. Выпускники, занимающие командные должности в крупнейших международных организациях и национальных компаниях, способны тем или иным образом лоббировать интересы страны, где они получили высшее образование. Это объясняется тем, что они изучали только технику и технологии тех стран, в которых они учились. В связи с тем, что квалифицированных специалистов по многим видам деятельности в большинстве развивающихся стран мало, зачастую возникает ситуация, что именно эти немногочисленные специалисты, получившие образование за рубежом, в частности, в России, решают вопросы об импорте товаров, предоставлении заказов на строительство, допуске иностранного капитала на свою территорию. Пребывание иностранных студентов в вузах страны-экспортера способствует распространению информации о ней, увеличиваются продажи книг, видео- и аудиопродукции, печатных изданий за границей, устанавливаются устойчивые научные связи с иностранными высшими школами. Выпускники через

некоторое время возвращаются в аспирантуру, участвуют в научных конференциях, способствуя приезду новых поколений студентов, равно как и развитию туризма.

Таким образом, помимо сиюминутной прибыли, экспорт образовательных услуг способен создавать потенциально благоприятные возможности для продвижения различных социально-экономических и политических проектов в странах, пользующихся данными услугами. Установить прямую зависимость между численностью иностранцев-выпускников вузов и динамикой экспорта товаров и вывоза капитала в страну практически невозможно. Однако такая зависимость, безусловно, существует.

Целесообразно экономически стимулировать вузы для подготовки политической, научной, культурной и предпринимательской элиты иностранных государств, лояльно настроенной к российскому государству. Для этого необходимо вести постоянный мониторинг карьерных достижений иностранных выпускников с момента окончания вуза на всем протяжении их активной деятельности, стимулировать их сотрудничество с российскими партнерами, регулярно направлять им рекламно-информационные и учебно-методические материалы, приглашать в Россию для участия в конференциях, для прохождения курсов повышения квалификации, в том числе реабилитационных курсов русского языка.

Очевидно, что существенное увеличение приема иностранных абитуриентов невозможно без поднятия международного престижа современного российского образования. Необходимо создание благоприятного для обучения иностранных граждан социального климата в стране, формирование толерантного отношения российских граждан к иностранным учащимся. В том числе целесообразно использовать для этих целей прежний положительный советский опыт интернациональной работы в вузах. Необходимы также серьезные долгосрочные инвестиции со стороны государства, вузов, отечественного и иностранного бизнес-сообщества в развитие инфраструктуры студенческих кампусов. Образовательные услуги, предоставляемые иностранным гражданам в отечественных вузах, должны соответствовать международным стандартам качества не только в части образования, но и в обязательном порядке в части всестороннего обеспечения жизнедеятельности иностранных граждан на всей территории Российской Федерации. В процессе обучения иностранных граждан важно прививать им чувство уважения к российской системе образования, российским технологиям, русскому языку и культуре. В каждом сегодняшнем студенте важно видеть завтрашнего выпускника. Содержание, организация и ресурсное обеспечение учебного процесса, качество условий жизни иностранных граждан в период обучения в Российской Федерации, в том числе обеспечение их личной безопасности, должно соответствовать уровню международных стандартов на рынке образовательных услуг.

Также очевидно, что без целенаправленного участия и активной роли государства в условиях активного развития мирового рынка образовательных услуг и обострения международной конкуренции в этом сегменте практически невозможно добиться значимых результатов в этой области. Опыт и практика ведущих мировых стран-экспортеров убедительно подтверждает этот тезис.

Сегодня потенциальные возможности привлечения иностранных выпускников к решению внешнеполитических задач и инновационного развития экономики Российского государства остаются большей частью не востребованными, а накопленный ранее опыт работы в этом направлении не получает своего должного развития. Тем не менее данный опыт может и должен быть эффективно использован в современных условиях при сложении усилий и координации деятельности в этом направлении как государственных, так и общественных институтов, заинтересованных в совершенствовании работы с иностранными выпускниками российских учебных заведений. История инноваций подтверждает, что внедрение новых технологий возможно там, где собираются группы единомышленников, которые обмениваются информацией, генерируют новые идеи и стараются делать привычные вещи по-новому. Примером такого взаимодействия может служить недавняя встреча российских и вьетнамских предпринимателей в рамках «круглого стола», проходившего весной 2012 года в Ханое с целью популяризации перспектив инновационного сотрудничества малого и среднего бизнеса. Организаторами встречи выступили Дирекция информационно-издательского проекта «Новая экономика. Инновационный портрет России» и «ИНКОРВУЗ-XXI» при содействии Комитета Государственной Думы РФ по науке и наукоем-

ким технологиям. В мероприятиях «круглого стола» приняли участие представители российских и вьетнамских компаний в сфере топливно-энергетического комплекса, включая электроэнергетику. Участники посетили технопарки и университеты, встретились с вьетнамскими выпускниками российских вузов, договорились об установлении взаимовыгодных деловых связей.

Недавние инновационные решения о создании в России Совета по международным делам и учреждение Фонда поддержки публичной дипломатии им. Горчакова соответствуют международному опыту развитых европейских стран, в которых существует множество организаций, так называемых мозговых центров, которые считаются неправительственными, но существуют в основном за счет государственной поддержки. По сути, эти решения означают долгожданный поворот государства лицом к общественным организациям, пользующимся заслуженным признанием в международном правозащитном, образовательном, культурном и экономическом сообществе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Добровольский, А. В.* Мировое движение иностранных выпускников учебных заведений России / А. В. Добровольский // Машиностроение и инженерное образование. – 2009. – № 4. – С. 78–83.

2. *Добровольский, А. В*. Сотрудничество с иностранными выпускниками российских вузов как резервный инструмент инновационного развития экономики / А. В. Добровольский // Новая экономика. Инновационный портрет России. – М.: НП «Центр стратегического партнерства», 2011. – С. 457–464.

УДК 342.9:378
ББК 67.401

А. А. Шанин

ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Волгоградский государственный университет

E-mail: andr.sh@rambler.ru

В данной статье рассматриваются интеграционные процессы в ЕС, захватывающие все сферы общественной жизни и требующие адекватных ответов от высшего образования. Вызовы времени порождают новые тенденции в высшем образовании.

Ключевые слова: европейское право, Европейский союз, высшее образование, глобализация, интеграция.

A. A. Shanin

THE EUROPEAN SPACE OF HIGHER EDUCATION

Volgograd State University

This article discusses the integration process in the EU, thrilling all spheres of life and requiring adequate responses from higher education. Challenges of the time generate new trends in higher education.

Keywords: European law, the European Union, higher education, globalization, integration.

Кардинальные изменения, происходящие в последние десятилетия в экономической и социальной сферах, императивы зарождающегося информационного общества, стремительное развитие научных знаний, информационных и коммуникационных технологий ставят качественно новые задачи перед мировым сообществом.

В этих условиях неизмеримо возрастает роль образования и особенно высшего. Высшее образование и наука становятся глобальным фактором общественного развития, выдвигаются в число наиболее важных национальных и общемировых приоритетов, выступают «*в качестве важнейших компонентов культурного, социального и экономически устойчивого развития людей, сообществ, наций*» [5, с. 6].

Решение комплекса задач на национальном, региональном и глобальном уровнях настоятельно требует серьезных изменений в системе высшего образования, внесения корректив в парадигму его развития в XXI веке. Как отмечено в Декларации первой Всемирной конференции «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» (Париж, 1998 г.): «*перед самим высшим образованием встают грандиозные задачи, требующие его самого радикального преобразования и обновления, подвергать которым его еще никогда не приходилось*» [5, с. 6]. Становится все более очевидным, что национальные системы высшего образования не могут развиваться вне глобальных процессов и тенденций, вне запросов мирового рынка труда.

Решая вопросы реформирования и развития высших школ отдельных стран, уже нельзя исходить из критериев национального уровня. По мнению многих ученых и политиков, в XXI веке высшая школа ни одной страны не сможет готовить специалистов, отвечающих требованиям постиндустриального информационного общества, и обеспечивать устойчивое развитие страны, развиваясь на эндогенной основе.

Мощные интеграционные процессы, все более захватывающие все сферы общественной жизни, требуют адекватных ответов от высшего образования, усиления международного компонента в организации подготовки современного специалиста, предполагают интернационализацию не только производителей и выпускаемой продукции, но и высшего образования и науки. В документах Первой Всемирной конференции по высшему образованию подчеркивается, что высшее образование следует рассматривать как общее достояние и что международное сотрудничество и обмены являются основными путями развития высшего образования во всем мире.

Вызовы времени, особенности международной жизни порождают новые тенденции в высшем образовании. Одна из важнейших тенденций – *увеличение масштабов высшего образования*, обусловленное возрастанием роли науки в производстве и обществе. Высшее образование все более становится массовым, происходит стремительный количественный рост студентов вузов. Если в 1960 г. число студентов в мире, по данным ЮНЕСКО, составляло 13 млн чел., то в настоящее оно возросло почти до 100 млн чел. В развитых странах уровень поступления выпускников средних школ в высшие учебные заведения составил почти 60 %, а в США и Канаде – более 80 %. В настоящее время в мире более 14 тысяч высших учебных заведений [5, с. 12].

Другой важной тенденцией, развивающейся особенно динамично со второй половины XX века, является *диверсификация высшего образования* по институциональным формам, уровням и содержанию. Третьей стремительно набирающей силу тенденцией является *интернационализация высшего образования*, приобретающая в последнее время все более реальный характер. В сфере высшего образования «*наблюдается теснейшее сближение, если не общность, проблем, тенденций, задач и целей, заставляющее забывать о национальных и региональных различиях и специфике*» [5, с. 18].

Возрастают требования к специалистам, прежде всего к мобильности выпускников, качеству их профессиональных знаний, владению иностранными языками и новыми информационными технологиями. По данным статистики, число студентов, получающих высшее образование за пределами своей страны, с 920 тыс. человек в 1980 г. выросло до 1 млн. 550 тыс. человек в 1996 г. и в настоящее время составляет, по некоторым данным, около 2 миллионов. В подготовленном Международной Ассоциацией ректоров университетов (International Association of University President, IAUP) докладе о стратегии интернационализации отмечается: «*Мы решительно настаиваем на том, чтобы все учреждения системы высшего образования активно содействовали процессу интернационализации своих учебных заведений*» [5, с. 24].

Указываются различные причины интернационализации высшего образования, в качестве наиболее существенных можно выделить следующие:

• политические – демократизация мирового сообщества, развитие интеграционных процессов в политической и социальной сферах;

• экономические – глобализация экономики и технологий, требования мирового и региональных рынков труда;

• культурные и идеологические – рост международной открытости и развивающийся диалог национальных культур;

• академические – интернациональный характер научных знаний, универсальная основа образования и научно-исследовательской деятельности, формирование международных стандартов качества;

• информационные – новые информационные технологии, глобальные сети [7, с. 10].

На наднациональном уровне процесс интернационализации проявляется в разработке общих стратегий и принципов развития высшего образования, в единой или близкой ориентации в образовательной политике. Подобные тенденции отчетливо видны в образовательной политике ЮНЕСКО, ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития), Европейского Союза. В декларации Первой Всемирной конференции «Высшее образование в XXI веке», проведенной ЮНЕСКО, отмечалось, что решение важнейшей задачи нового столетия – повышение качества высшего образования требует *«… чтобы высшее образование имело международное измерение: обмен зна-*

ниями, создание интерактивных сетей, мобильность преподавателей и учащихся, международные научно-исследовательские проекты, наряду с учетом национальных культурных ценностей и условий» [7, с. 20].

На основе изучения мировых тенденций, анализа состояния лучших образцов педагогического знания и опыта в различных странах, определения новых функций и требований к высшей школе ЮНЕСКО инициирует разработку рекомендаций по развитию процессов интернационализации, созданию нормативной основы международного сотрудничества в сфере высшего образования. Базой для этих процессов становится наличие универсальных норм академической свободы и демократии и приобретающие все большее нормативное значение для национальных образовательных систем международные конвенции, всемирные декларации, принимаемые ЮНЕСКО и Советом Европы. Постепенно вырабатываются общие правила игры. Так, в декларации Всемирной конференции ЮНЕСКО указано на необходимость *«ратифицировать и претворять в жизнь региональные и международные нормативные акты о признании учебных курсов, включая аттестацию навыков, умений и способностей, облегчающих студентам смену учебных курсов, в целях содействия мобильности внутри национальных систем и между ними»* [7, с. 30]. И хотя принимаемые ЮНЕСКО рекомендации и нормативные акты не носят обязательного характера, все большее число стран, вузов начинает следовать этим правилам. Формируется наднациональная нормативная база, определяющая общие ориентиры, основные принципы, а также оптимальные модели развития и функционирования национальных систем высшего образования.

Таким образом, интернационализация – это объективный процесс устойчивого взаимодействия и взаимовлияния национальных систем высшего образования на основе общих целей и принципов, отвечающий потребностям мирового сообщества и отражающий прогрессивные тенденции нового столетия. Ответить на глобальные вызовы XXI века высшая школа может только согласованными совместными действиями. Мы все чаще становимся свидетелями объединения усилий национальных систем высшего образования для решения общих проблем высшей школы, задач, выходящих за рамки одной страны, выработки согласованной образовательной политики на региональном и международном уровнях.

Наиболее ярким примером являются процессы, происходящие в области высшего образования стран ЕС. В Европейском Союзе в последние десятилетия разрабатывается и осуществляется целостная политика в области высшего образования, формируются наднациональные институты, идет последовательная работа по созданию общеевропейской системы высшего образования. Важная особенность политики ЕС в данной сфере состоит во взаимодействии созданных наднациональных институтов, прежде всего Генерального директората образования и культуры Европейской Комиссии и национальных органов в создании общеевропейских информационных и координационных структур, разработке общеевропейских программ в сфере высшего образования с выделением финансовых средств для их реализации, «поощрении сотрудничества между государствами-членами при всемерном уважении к культурной и языковой специфике национальных систем образования» [1]. Наиболее крупными общеевропейскими программами, оказывающими существенное финансовое содействие развитию академического сотрудничества университетов, являются «Кометт» (Comett); «Эразмус» (Erasmus); «Лингва» (Lingua), «Сократ» (Socrates), «Leonardo da Vinci». Некоторые программы ЕС в сфере высшего образования открыты для России, в частности, программа «Темпус/Тасис» (Tempus/Tacis), в рамках которой осуществляется научно-педагогическое сотрудничество российских и европейских университетов, обмен преподавателями, студентами, исследователями, финансируются специальные программы институционального развития вузов. С 1993 по 1999 гг. программой «Темпус» профинансировано свыше 300 проектов на общую сумму более 70 млн евро, гранты получили более 120 российских вузов из 60 различных городов [2].

Особенностью последних лет является целенаправленная совместная деятельность европейских стран по формированию общеевропейской системы образования в рамках Болонского процесса, созданию к 2010 г. «*европейского пространства высшего образования»*, где *«национальные особенности и общие интересы могут взаимодействовать и усиливать друг друга для выгоды Европы, ее учащихся и в более общем смысле – граждан*» [3]. В Сорбонской декларации

ции (май 1998 г.), Болонской совместной декларации европейских министров образования 29 стран (июнь 1999 г.), заявлении «Формирование будущего», принятом на конференции с участием более 300 европейских высших учебных заведений (Саламанка, март 2001 г.), в Пражском коммюнике европейских министров, отвечающих за высшее образование (май 2001 г.) сформулированы общие цели, задачи, основополагающие принципы, ключевые направления развития национальных высших школ и формирования европейского пространства высшего образования. В этих документах понятия, отражающие процессы формирования европейского пространства высшего образования, формулируются осторожно (Сорбонская декларация – гармонизация системы европейского высшего образования; Болонская декларация – конвергенция), хотя в рекомендациях Комитета Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе, отмечается, что они имеют *«непосредственное отношение к процессу усиления интернационализации высшего образования*» [4].

В целях создания европейского пространства высшего образования и увеличения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования предполагается:

• принятие системы сопоставимых степеней, способствующей облегчению академического и профессионального признания курсов, степеней и обеспечению возможностей трудоустройства выпускников во всех европейских странах;

• формирование системы обучения, включающей два основных цикла (достепенного, продолжительностью не менее трех лет, и послестепенного для получения степени магистра и/или доктора);

• принятие и введение во всех национальных системах высшего образования системы зачетных единиц «European Credit Transfer System» (ECTS) или другой, совместимой с ECTS системы, обеспечивающей как перезачетную, так и накопительную функции, и гарантирующую академическое признание обучения за рубежом (в 1999 г. ECTS была введена уже в 1062 европейских вузах);

• содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования, разработка сопоставимых критериев и методологии оценки;

• содействие мобильности учащихся, преподавателей, исследователей и аппарата управления;

• содействие введению «европейских воззрений» в высшее образование через совершенствование учебных планов, создание интегрированных учебных курсов, совместных программ обучения и научных исследований;

• обеспечение привлекательности и конкурентоспособности европейского высшего образования и научных исследований [4].

Фундаментальным камнем создания европейского пространства высшего образования определено «*качество – основа для доверия, релевантности, мобильности, совместимости и привлекательности*» [4]. Предполагается создание на вузовском, национальном и общеевропейском уровнях взаимопризнанных систем обеспечения качества образования. Повышение качества образования в университетах Европы рассматривается как комплексная проблема, требующая повышения эффективности преподавательской, исследовательской и управленческой деятельности, при решении которой необходимо соблюдать учет «баланса между новшествами и традициями, академическими преимуществами и социально-экономической необходимостью, связностью программ и свободой выбора учащихся» [5, с. 34].

Во многих странах ЕС уже разработаны и используются национальные системы оценки качества образования, в других разрабатываются. Формируются наднациональные органы, создана европейская сеть обеспечения качества в высшем образовании (ENQA). Предполагается, в соответствии с Болонской декларацией, «выработка критериев и методологии оценки качества образования», учреждение аккредитационных агентств, независимых от национальных правительств и международных организаций. Оценка будет основываться не на длительности или содержании обучения, а на тех знаниях, умениях и навыках, которые приобрели выпускники. Одновременно будут установлены стандарты транснационального образования.

Все более активно высказываются мнения о необходимости разработки *международных* норм и критериев для оценки качества в высшем образовании, в то же время учитывающих многообразие стран и особенности национальных систем высшего образования [6, с. 56].

К 2002 г. Болонскую декларацию подписали 33 европейских страны. Таким образом, впервые в мировой истории формируется единое европейское пространство высшего образования, в котором деятельность национальных

систем высшего образования (национальных университетов) будет осуществляться на основе общей стратегии, политики, целей и принципов, единых или близких моделей организации учебно-научной деятельности, взаимопризнанных систем обеспечения качества, свободного обмена студентами, преподавателями и исследователями, последовательного превращения национальных университетов в европейские научно-образовательные комплексы, обеспечивающие подготовку специалистов для общеевропейского рынка труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Convention of European Higher Education Institutions. – Salamanca, 29–30 March 2001.

2. *Ditter, J-G.* The Tempus Programme in the Russian Federation (1993–2000) / J-G. Ditter // Проблемы и перспективы интеграции высшей школы России в мировую систему образования и науки. – Воронеж, 2001. – Ч. 1.

3. The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999. – Режим доступа: http://www.ntb.ch/SEFI/bolognadec.html.

4. Towards the European Higher Education Area. Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. – Режим доступа: http://www.msmt.cz/Summit/Prague%20Communique%20-%2019-05-2001-FINAL.doc.

5. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. Заключительный доклад Всемирной конференции по высшему образованию, 5–9 октября 1998 г. – Париж: ЮНЕСКО, 1998.

6. *Чистохвалов, В. Н.* Основные направления интеграции российской высшей школы в общеевропейское образовательное пространство / В. Н. Чистохвалов. – М., 2002.

7. *Эланд, Р.* Наднациональные организации и транснациональное образование / Р. Эланд // Транснациональное образование: возможность доступа или создание препятствий. – Бухарест: СЕПЕС ЮНЕСКО, 2000. – № 3.

УДК 378
ББК Ч 484ж(0)

А. Ю. Слепухин, Е. Ю. Рогачева

СОЦИАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «ТЕМПУС»

Саратовский государственный технический университет
E-mail: ays@sstu.ru, rogacheva.eu@yandex.ru

В работе проведен анализ функций высшего образования в различных типах общества. Определены приоритеты современного высшего образования. Рассмотрен международный опыт развития образования и определена роль международного сотрудничества на примере программы «Темпус» в развитии образовательного процесса в Саратовском государственном университете, предложены рекомендации по участию в проектах «Темпус» преподавателей технических специальностей.

Ключевые слова: высшее образование, социальные функции, интернационализация, международное сотрудничество, программа «Темпус».

A. U. Slepukhin, E. U. Rogacheva

SOCIAL CONTEXT OF INTERNATIONAL COOPERATION IN TEMPUS PROGRAM

Saratov State Technical University

In the work the analysis of functions of higher education in various types of a society is carried out. Priorities of the modern supreme education are determined. The international experience of education development is considered. The role of the international cooperation is determined by the example of program Tempus on the development of educational process at Saratov State Technical university and recommendations on participation in projects Tempus of teachers of technical specialities are offered.

Keywords: higher education, social functions, internationalization, international cooperation, program Tempus.

Институт образования взаимодействует с социальной средой посредством выполнения определенных функций. В процессе развития общества формируются новые общественные потребности, происходит переоценка социальных ценностей, видоизменение интересов, что приводит к пересмотру целей и функций высшего образования. Показатель эффективности и стабильности социального института – это соответствие результатов его деятельности общественным потребностям.

Необходимо проследить трансформацию функций высшего образования в различных типах общества. В доиндустриальном обществе высшая школа представлена сугубо теологическими учебными заведениями, подчиненными

идеологическим установкам церкви. На ранней стадии развития капитализма также не существует развитой системы образования. Острой потребности в учебных заведениях нет, поскольку они не носят производительного характера и не выступают орудием воспроизводства отношений эксплуатации и господства [1]. В этих условиях образование направлено на создание ограниченной по численности государственной и военной элиты господствующего класса, формирующей его культурно-психологический облик.

По мере научно-технического развития высшее образование становится основным ресурсом в капитале индустриального общества. По утверждению американского экономиста П. Дракера, это «единственный реальный капитал», а «развитие народного образования есть самое важное средство создания капитала» [2].

По словам М. Вебера [3], цели образования в капиталистическом обществе существенно меняются: если ранее основной целью было воспитание человека, пробуждение определенных качеств личности, обучение жизненному поведению, которое диктовалось правящим слоем, то в индустриальном обществе целью образования становится подготовка специалистов для различных сфер производственной деятельности. Также М. Вебер утверждал, что образовательный сертификат в обществе, в котором властные позиции закреплены за бюрократией, становится тем, чем была в прошлом родословная, когда власть сосредоточивалась в руках аристократии. То есть образование стало выступать основанием как классовой, так и статусной стратификации.

В капиталистическом обществе для средней и мелкой буржуазии открывается возможность социальной мобильности, но только при условии принятия идеологии, навязанной государством. Поэтому в социальном смысле образование служит формой распространения и закрепления ценностей господствующего класса. У. Бек [4] с помощью «контейнерной» модели общества объясняет зависимость высшего образования от государства: учебные заведения формируются в рамках государственной политики и существующей системы высшего образования, методы и порядок их регулирования приспособлены к национальной экономике и культуре конкретных стран. Не общество в целом, а господствующий класс определяет задачи, объем, уровень и структуру образования.

По мере перехода к постиндустриальному обществу функционирование образования начинают рассматривать с точки зрения его полезности для экономики [5]. Это приводит к изменению миссии образования, его социальных целей и оценки результатов деятельности в этой сфере. В политике координации высшего образования возникает третья сила, помимо государства и академических институтов, – рынок [6]. В конце 70-х годов XX века в результате изменения структуры занятости и перемещения производства в развивающиеся страны в индустриально развитом обществе возникает необходимость развития высшего и профессионального образования для сохранения лидерства в отраслях, связанных с производством высококачественных и высокотехнологичных товаров и услуг. Государство начинает предоставлять вузам больше автономии [6]. Высшее образование переходит на новый этап развития, главные шаги на пути создания новой образовательной системы – изменения в законодательстве, сотрудничество с бизнесом и ориентация на глобальную экономику.

Л. А. Миндибекова утверждает, что глобальный процесс формирования недавно появившейся высокоавтоматизированной информационной среды общества создает беспрецедентные возможности для развития человека, более эффективного решения его многих профессиональных, экономических, социальных и бытовых проблем. В то же время использовать эти возможности смогут лишь те члены общества, которые будут обладать необходимыми знаниями и умениями, позволяющими ориентироваться в новом информационном пространстве.

Таким образом, возникает ранее неизвестная форма неравенства – информационная. Задача перспективной системы образования состоит в том, чтобы снизить остроту этого неравенства за счет предоставления людям возможностей повышения своей информационной культуры. Образование – одно из основных средств утверждения более глубокого и гармоничного уровня развития человечества, который позволит бороться с нищетой, неграмотностью, угнетением и войной.

На современном этапе развития человеческого общества образование выходит за рамки национальных государств, становится международным институтом. Вследствие информационно-технологической революции значительно

возрастает потребность в постоянном обновлении знаний и повышении квалификации; образование превращается в непрерывный процесс на протяжении всей жизни человека. В целом речь должна идти о создании системы непрерывного образования, учитывающей и возможности конкретного индивида, и потребности общества. Непрерывность обеспечивается многоуровневой структурой системы образования, разнообразием учебных заведений, преемственностью образовательных и образовательно-профессиональных программ [7].

Ю. Б. Яковлев считает, что современные вузы должны соответствовать определенным требованиям, чтобы отвечать потребностям общества, выжить в условиях глобализации. Это современные технологии обучения и лабораторные базы, эффективная научно-исследовательская деятельность и международное сотрудничество [8].

На современном этапе международное сотрудничество рассматривается как необходимый фактор модернизации вуза. Существуют следующие причины для его интенсификации: вузы получают дополнительные доходы от обучения иностранных студентов; развиваются и укрепляются на международном рынке образовательных услуг; сокращается государственное финансирование, что делает необходимым усиление автономии и независимости вузов, расширение их деятельности за пределы национальных границ; специалисты становятся востребованными в других регионах и государствах; разрабатываются новые образовательные программы.

Основой осуществления международного сотрудничества является участие в совместных международных проектах. По мнению авторов, одной из наиболее масштабных и актуальных для российских вузов является программа Европейского Союза «Темпус», которая существует уже на протяжении двадцати лет. Открытая в 1990 году, она была единственной программой ЕС, направленной на модернизацию высшего образования в постсоветских странах путем кооперации университетов этих стран с вузами Европы. С тех пор число стран-участниц возросло с 17 до 56. Для России программа «Темпус-Tacis» была открыта в 1993 году. С этого года российские вузы 291 раз становились ее участниками [9].

За восемнадцать лет действия программы Саратовский государственный технический университет (СГТУ) выиграл 11 грантов на выполнение совместных проектов с ведущими университетами Германии, Англии, Франции, Швеции, Испании, Португалии, Нидерландов и других стран. Реализованные проекты затронули практически все сферы университетской жизни.

Для того, чтобы выяснить, как участие в программе «Темпус» повлияло на развитие СГТУ и личностные качества его преподавателей и сотрудников, авторами было проведено социологическое исследование методом формализованного интервью, в котором приняли участие 30 человек. Вопросы касались возможностей, которые открылись перед участниками проектов «Темпус» и перед вузом в целом. Респондентами являлись сотрудники (4 чел.) и преподаватели (26 чел.) университета.

Прежде всего респонденты отметили, что возможность посетить ведущие вузы Европы, завести новые знакомства в сфере образования, а также обменяться опытом с коллегами, предоставленная грантами проектов, существенно повлияла на эффективность их профессиональной деятельности. Двадцать три участника издали учебные пособия (в соавторстве), одиннадцать использовали полученные материалы для защиты докторской диссертации, все участники освоили новые методы обучения и используют их на практике.

Большинство респондентов (21 человек) в своей работе использует оборудование, которое было приобретено на средства, выделенные по проекту (компьютерные классы с лицензионными учебными программными продуктами, учебную литературу, офисное и мультимедийное оборудование).

Участие в проекте способствовало обогащению профессиональными знаниями, совершенствованию навыков общения на английском языке, изучению международного опыта, оказало положительное влияние на социальный статус и профессиональный рост участников (двое из них отметили, что оно также способствовало их карьерному росту).

Важно отметить, что в результате проведенного исследования мнения о программе «Темпус», о ее необходимости и полезности для вуза практически совпали. Большинство респондентов (29 человек) посчитало участие в данной программе необходимым условием их учебной и научной деятельности, развития вуза и собственного развития. Респонденты счита-

ют, что именно программа «Темпус» сделала уровень международного сотрудничества в СГТУ достаточно высоким.

Один респондент также согласился с необходимостью международного сотрудничества, но отметил, что в СГТУ оно развито только по гуманитарным и естественно-научным специальностям, а вуз является техническим. Основная причина этого – недостаточные знания иностранных языков у преподавателей технических специальностей. В СССР и постсоветской России техническое образование было направлено на развитие оборонной промышленности страны. Долгое время сотрудничество с иностранными вузами было невозможным. Поэтому вплоть до настоящего времени налаживать контакты с иностранными коллегами непросто, в том числе и из-за языкового барьера.

Респондент относится к программе «Темпус» скептически. Он считает, что поездки преподавателей сводятся лишь к туристическим и ничего полезного не приносят. А средства на необходимое оборудование вуз может предоставить из собственного бюджета. Однако, очевидно, что дополнительный фандрайзинг для вуза не может быть несущественным.

Другие участники данной программы не согласны с этим мнением. Они считают, что проект «Темпус» – это единственная возможность увидеть иностранную систему образования изнутри, ознакомиться с процессом обучения, разработкой программ, научными лабораториями и приборами, внедрением разработанных технологий в производство. Все это невозможно увидеть в качестве туриста. Кроме того, исполнителям проектов выделяется бюджет на оплату работы по подготовке и изданию учебно-методической литературы и на разработку совместных образовательных программ и курсов. Это является дополнительным стимулом участия в подобных совместных международных проектах.

В ходе выполнения проектов в результате зарубежных стажировок преподавателями разработаны более пятидесяти новых лекционных курсов, некоторые курсы кардинально усовершенствованы. За счет средств проекта было опубликовано полное методическое обеспечение по новым специальностям «Логистика» и «Коммерция», осуществлена разработка новых учебных программ магистратуры: «Информационные системы», «Информатика и вычислительная техника», «Прикладная информатика в экономике», «Экономика труда», «Информационные технологии в социальной работе», «Промышленная экология» и др. Таким образом, приобретенные новые знания использованы преподавателями в учебном процессе, а студенты получили возможность приобрести востребованные на рынке труда специальности с учетом международного опыта и передовых европейских технологий.

В настоящее время, в связи с введением в России двухуровневой системы высшего профессионального образования, перед российскими преподавателями стоит задача освоить новейшие образовательные методики обучения и гармонизировать учебные планы с зарубежными аналогами в рамках Болонского процесса. Программа «Темпус» позволяет перенять опыт вузов, которые являются участниками болонского соглашения.

Таким образом, данная программа способствует внедрению инноваций в сферу образования. Для того, чтобы привлечь большее количество сотрудников СГТУ, в частности, преподавателей технических специальностей к участию в проектах программы и в целом к международной деятельности, на взгляд авторов, вузу необходимо предпринять следующие меры:

1. Разработать схему действенной мотивации преподавателей к участию в международном сотрудничестве и налаживанию контактов с представителями вузов других стран, включая финансирование их участия в международных конференциях, выставках и других меропри-ятиях.

2. Внедрить эффективные методики обучения преподавателей иностранным языкам.

3. Создать в структуре СГТУ отдел технического перевода, который будет оказывать помощь преподавателям университета по переводу материалов для участия в международных мероприятиях.

Общей целью международной деятельности в области высшего образования является всесторонняя интеграция России в качестве равноправного партнера в мировое образовательное сообщество, совершенствование и повышение авторитета национальной системы образования. Программа «Темпус» способствует этому процессу и играет важную роль в инновационном развитии российских вузов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Гавриленко, И. Н.* Отчуждение личности при капитализме средствами образования и воспитания [Электронный ресурс] / И. Н. Гавриленко. – Режим доступа: http: //

sbiblio.com /biblio /archive / gavrilenko _ otchujdenie / 02.aspx

2. *Турченко, В. Н.* Научно-техническая революция и революция в образовании / В. Н. Турченко. – М.: Политиздат, 1973. – 57 с.

3. *Вебер, М.* Избранные произведения / М. Вебер; пер. с нем.; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденко. – М., 1990. – 240 с.

4. *Бек, У.* Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию / У. Бек; пер. с нем. А. Григорьева, В. Седельника; общ. ред. и послесл. А. Филиппова. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 27 с.

5. *Слепухин, А. Ю.* Трансформация образовательной политики в Европе на современном этапе / А. Ю. Слепухин, Л. С. Костюченко // Власть. – 2011. – № 10. – С. 151–154.

6. *Шпаковская, Л. Л.* Политика высшего образования в Европе в XX веке: от государства к рынку / Л. Л. Шпаковская // Журнал исследований социальной политики. – 2010. – Т. 8, № 4. – С. 498.

7. *Миндибекова, Л. А.* Социальные функции высшего образования и проблемы реализации / Л. А. Миндибекова // Труд и социальные отношения. – 2005. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://id.atiso.ru/node/77

8. *Яковлев, Ю. Б.* Инновационная образовательная программа классического университета для региона / Ю. Б. Яковлев // Совет ректоров. – 2007. – № 5. – С. 20–25.

9. *МакКейб, Р.* Tempus@20. 20 лет программе Tempus. Ретроспективный обзор, 1990–2010 / Р. МакКейб, Ф. Руффио, П. Хейнямяки. – Люксембург: отдел официальных публикаций Европейских сообществ, 2011. – 56 с.

УДК 378
ББК Ч 484.4

Р. Р. Толстяков, М. А. Промтов

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ МЕРОПРИЯТИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ПОВЫШЕНИЕ ЛОЯЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ДОВУЗОВСКОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Тамбовский государственный технический университет

E-mail: tolstyakoff@mail.ru

В статье обобщен опыт Тамбовского государственного технического университета в формировании политики лояльности иностранных учащихся как фактора привлечения дополнительного контингента. Приведена оценка удовлетворенности учащимися довузовской формы обучения условиями проживания, обучения и внеучебной работы. Доказана целесообразность использования вирусного видео в процессе маркетинговой деятельности вуза

Ключевые слова: экспорт образования, лояльность иностранных учащихся, довузовская форма обучения, социальные исследования, вирусный видеомаркетинг.

R. R. Tolstyakov, M. A. Promtov

ADMINISTRATIVE ACTIVITIES DIRECTED ON INCREASING OF LOYALTY OF INTERNATIONAL STUDENTS OF PRE-UNIVERSITY TRAINING PROGRAM

Tambov State Technical University

In the article it is summarized the experience of Tambov State Technical University in forming of the policy of international students' loyalty as a factor of the attraction of additional contingent. It was realized the assessment of pre-university students' satisfaction with conditions of accommodation, studying process and after hours activities. It was proved that the use of virus video is reasonable in the process of university marketing activity.

Keywords: export of education, loyalty of international students, pre-university training program, social research, virus videomarketing.

Рынок образования является неотъемлемой частью макроэкономической системы страны как привлекающий инвестиции в различные сферы экономики, так и повышающий престиж страны в мировом пространстве. Сегодняшнее общество принято считать обществом знания – знание выступает движущей силой и ключевым фактором развития экономики. Получение знаний является важнейшим процессом на всех стадиях жизненного цикла социума. Данная тенденция подчеркивает важность и необходимость развития глобального рынка образовательных услуг, на котором Россия явно уступает свои позиции ведущим англоязычным странам. Это не случайно, так как английский язык является сегодня наиболее востребованным и распространенным в мире иностранным языком. По оценкам экспертов, английским как иностранным в той или иной мере владеют более миллиарда человек (еще для почти 500 миллионов человек английский является родным или вторым языком).

Сегодня мы живем в рамках непрерывного образовательного пространства, которое регенерируется посредством приращения новых знаний. На этом фоне привлечение иностран-

ных студентов в российские вузы является одной из ключевых задач, решаемых как на уровне министерства, так и непосредственно образовательными учреждениями.

Если провести сегментацию рынка образовательных услуг, то одним из критериев выступит статус вуза: региональный или столичный. При этом четко прослеживается второстепенная роль региональных учебных учреждений на фоне доминирующих вузов Москвы и Санкт-Петербурга. Это связано с рядом факторов: во-первых, для многих иностранцев, особенно для стран так называемого третьего мира, Россия – это Москва и Санкт-Петербург, во-вторых, крупные города наиболее привлекательны по своей инфраструктуре, возможностью дополнительного заработка, темпу жизни и т. д. Студенты приезжают не просто учиться, а приезжают жить свои «лучшие студенческие годы».

Региональные вузы вынуждены привлекать учащихся ценовыми факторами (меньшая стоимость образования и жизни по сравнению со столичными вузами) и факторами качества обучения, выражающимися индивидуальным подходом к иностранным студентам и повышением их лояльности по отношению к вузу.

С позиций маркетинга, под лояльностью подразумевается положительное отношение потребителей в отношении всего, что касается деятельности организации, продуктов и услуг, производимых, продаваемым или оказываемым организацией, персоналу компании, имиджу организации, торговым маркам, логотипу и т. д.

В отношении учебных заведений именно наличие лояльности, то есть благоприятного отношения студентов к университету и образовательному продукту, включающему комплекс услуг, является основой для формирования положительного образа организации. Таким образом, управление процессом формирования лояльности выступает стратегическим показателем успешности университета.

Существуют различные подходы к формированию лояльности в среде иностранных учащихся, одним из таких подходов является непрерывная оценка удовлетворенности студентов образовательным процессом, в первую очередь на довузовской форме обучения, и выработка мер по повышению данной удовлетворенности. Мнение, сложившееся у иностранного гражданина, впервые попавшего в другую страну, формирует его отношение как к вузу и городу, так и к стране и системе образования в целом. Кроме того, от его удовлетворенности или неудовлетворенности городом и вузом (степени лояльности) зависит, выступит ли данный студент «торговым агентом» вуза по привлечению дополнительного контингента или нет.

В Тамбовском государственном техническом университете (ТГТУ) одним из каналов привлечения абитуриентов на договорной основе является работа со студентами и выпускниками, которые приглашают на учебу своих сограждан. Данная тенденция наглядно подтверждается на примере студентов из Туркменистана. В 2009–2010 учебном году по направлению Минобрнауки на подготовительное отделение были направлены первые 9 студентов, индивидуальная работа с которыми позволила дополнительно привлечь на учебу в 2010 / 11 году – 3 человек, 2011 / 12 – 10 человек, 2012 / 13 – 15 человек.

Одним из инструментов оценки текущей удовлетворенности является анкетирование учащихся, проводимое традиционно в конце учебного года. Данное мероприятие позволяет добиться двойного эффекта: определить, чем довольны и недовольны студенты в процессе учебы и проживания в общежитии, а также показать, что администрации вуза небезразлично их мнение. Использование статистических методов позволяет выявить зависимости и в случае необходимости провести дифференциацию удовлетворенности по психо-демографическим критериям респондентов.

В частности, исследование, проводимое в июле 2012 года ТГТУ среди выпускников довузовской формы подготовки, позволило выявить следующие тенденции.

В опросе приняло участие 67 студентов из 15 стран; из них 51 чел. обучался по линии Минобрнауки, а 13 учащихся – в соответствии с индивидуальным контрактом. Анкета состояла из блоков вопросов, позволяющих оценить отношение учащихся к условиям проживания, организации учебного процесса, уровню преподавания по отдельным дисциплинам, дополнительным сервисам университета.

Условия проживания иностранных студентов являются одним из важнейших критериев удовлетворенности, но при этом одним из самых проблемных и порой трудно выполнимых в условиях недостаточного финансирования данной сферы. По этому блоку результаты проведенного опроса были предсказуемо низкими, особенно в части материального обеспечения. По стандартной пятибалльной шкале средние

результаты распределились следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Средняя оценка условий проживания ТГТУ

Удобство, комфорт				Отношение/общение	
комната	мебель	кухни	душ/туалет	соседи	администрация
2,9	3,0	3,1	2,6	3,5	3,6

Более детальное распределение оценок можно видеть на диаграммах, представленных на рис. 1.

Удовлетворенность проживанием у студентов, обучающихся на контрактной основе, выше в связи с тем, что они проживают в более комфортных и, как следствие, более дорогих комнат.

При этом на вопрос: «Сколько Вы готовы платить в год за одиночное проживание в комфортной комнате?» были получены следующие ответы. Из 67 человек: не готов – 35 человек; 15000–20000 руб. – 26 человек; 20000–25000 руб. – всего один человек.

Предлагаемая стоимость одиночного проживания в комнате составляла 30 тыс. рублей.

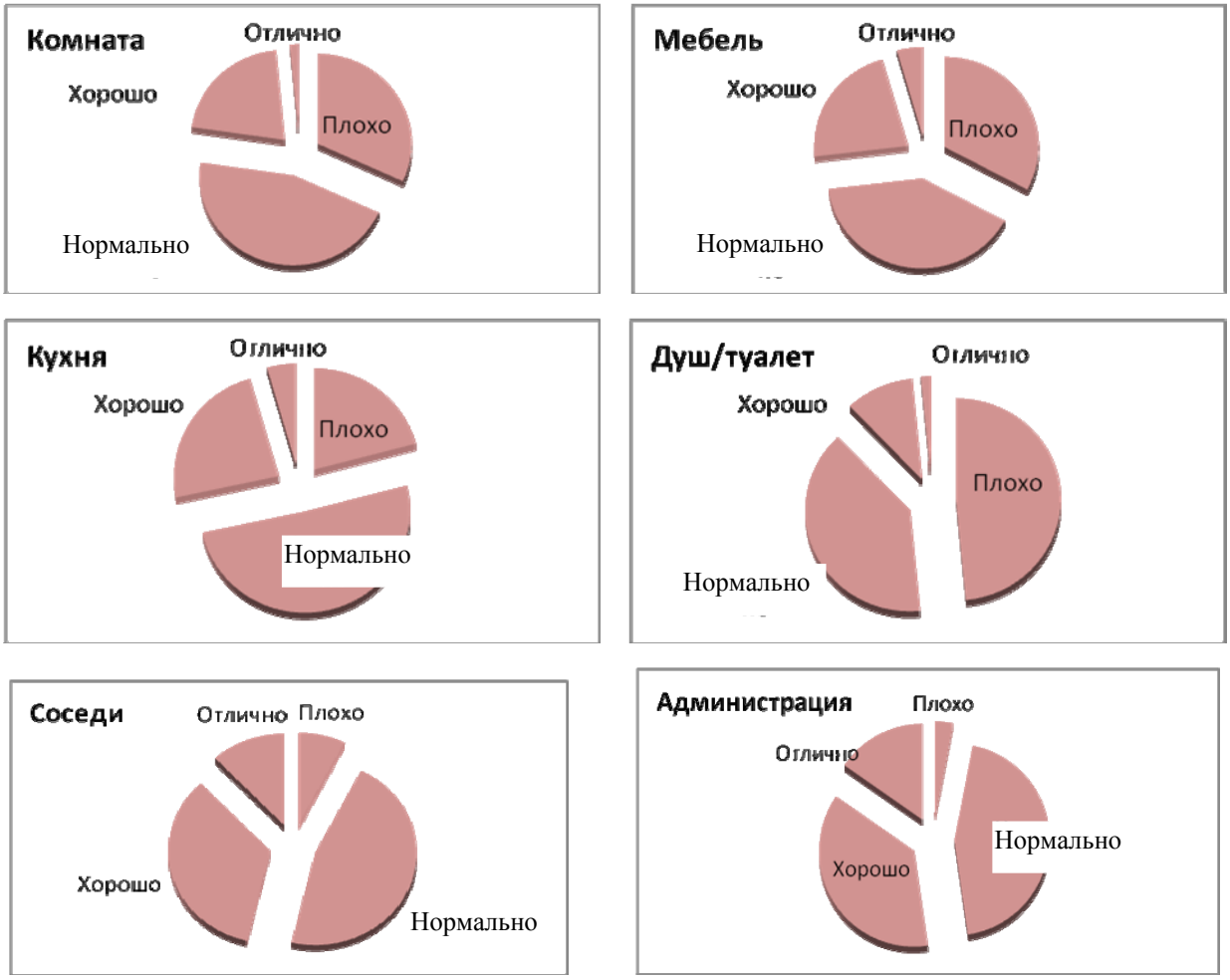


Рис. 1. Оценка удовлетворенности условиями проживания в общежитии

Следующим фактором удовлетворенности выступает организация учебного процесса, управление которым является основной задачей факультета международного образования. Средние результаты студенческой оценки представлены в табл. 2.

Таблица 2

Средняя оценка учебного процесса ТГТУ

Учебные аудитории	Расписание	Учебная литература
4,2	3,5	4.0

Данная оценка выявляет основные направления будущей работы, а именно, оптимизация расписания, которое изменяется в течение всего учебного года, так как заезд студентов подго-

товительного отделения растянут во времени и состоит из нескольких блоков, включающих различное количество часов.

Кроме этого, оценивалась учебно-методическая литература по русскому языку и профилирующим дисциплинам. Распределение оценок представлено на рис. 2.

Статистически значимых отличий в удовлетворенности студентов, обучающихся на договорной основе и по направлению Минобрнауки, не выявлено.

Кроме общей оценки учебного процесса, была предпринята попытка оценить уровень преподавания по каждой из дисциплин с точки зрения учащихся. Опрос проводился перед сессией, поэтому могло иметь место предвзятости учащихся к строгим преподавателям. Тем не менее результаты удовлетворенности оказались достаточно высокими (табл. 3).

При этом высокая лояльность проявляется к преподаванию экономики и географии, так как, несмотря на более низкий средний бал по сравнению с математикой и русским языком, оценивалась только с позиций «хорошо» и «отлично».

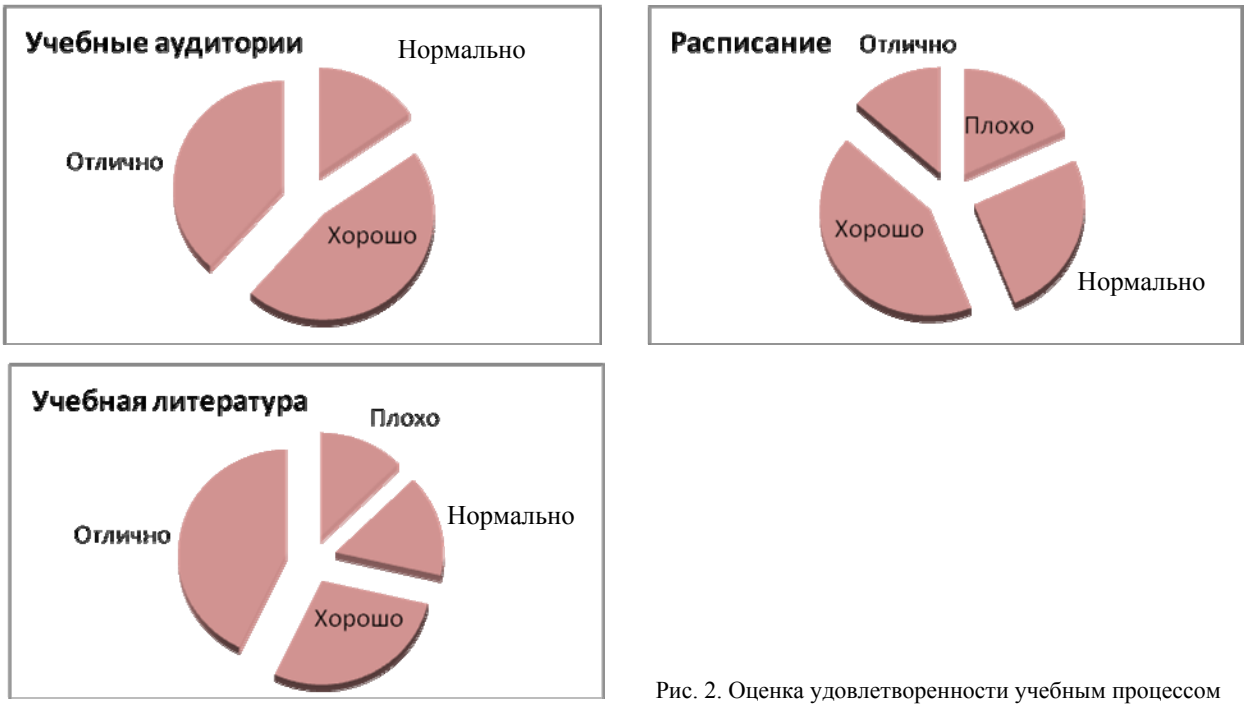


Рис. 2. Оценка удовлетворенности учебным процессом

Таблица 3

Средняя оценка качества преподавания дисциплин ТГТУ

Русский язык	Математика	Информатика	Физика
4,8	4,95	4,5	4,3
Химия	Инж. графика	Экономика	География
4,4	4,3	4,7	4,7

Важную составляющую в удовлетворенности студентов представляет организация свободного времени. Фактически иностранные граждане, приезжающие на обучение в другую страну, вынуждены менять свой привычный ритм и образ жизни на значительный срок времени. Поэтому организация внеучебных мероприятий входит в комплексный образовательный продукт наряду с обучением и проживание. Свободное от учебы время, согласно проведенному опросу, распределяется следующим образом (рис. 3).

Как можно видеть, пассивное (интернет/общение в общежитии) и активное (спорт, прогулки) времяпрепровождение распределено практически равномерно, тем не менее интерес студентов к спорту (40 из 67) достаточно высок, особенно если учесть сильную загруженность в первый год обучения.

В университете большое внимание уделяется спортивному развитию учащихся, построен боль-шой спортивный комплекс «Бодрость», находящийся в непосредственной близости от общежития, который включает открытый и закрытый стадионы, бассейн, спортивные площадки. Оценка доступности спортивной инфраструктуры иностранными учащимися представлена в табл. 4.

Рис. 3. Ответы на вопрос о проведении свободного времени

Таблица 4

Средняя оценка возможности заниматься спортом

Доступность, удобство			
Уроки спорта	Стадион	Бассейн	Секции
3,2	3,8	3,7	3,3

К сожалению, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что общеуниверситетские сервисы, такие как общежитие, спортивно-досуговые мероприятия с иностранными студентами, не приносят им высокой удовлетворенности и тем самым снижают лояльность потребителя, что не способствует росту контингента. С другой стороны, образовательная составляющая, выступающая основой образовательного продукта, оценена на достаточно высоком уровне.

Для нивелирования влияния общеуниверситетских сервисов на общую лояльность учащихся и потенциальных абитуриентов было принято решение о размещение на сайте факультета видеообращений студентов на родном языке, в которых они рассказывают об условиях обучения в ТГТУ и приглашают присоединиться новых друзей к их дружной интернациональной компании.

Были размещены обращения на английском, французском, китайском, вьетнамском, монгольском, туркменском и арабском языках. Данный видеоконтент был размещен в начале июня 2012 г. и по состоянию на 25 сентября собрал следующее количество просмотров (табл. 5.)

При этом значительный прирост новых просмотров наблюдается в период со второй половины августа до середины сентября. Анализ

Таблица 5

Количество просмотров видеообращений студентов

Язык обращения	Количество просмотров
Английский	34
Французский	10
Китайский	26
Вьетнамский	16
Монгольский	20
Туркменский	25
Арабский	4

данной деятельности может говорить о низкой активности студентов и посетителей сайта, что вызвано следующими факторами: невысокий рейтинг посещений страницы факультета международного образования, связанный с ее статичностью; отсутствие дополнительного продвижения в интернет именно факультета, существующее продвижение затрагивает только заглавную страницу университета www.tstu.ru; не проведение активной политики оповещения учащихся о создании видеоконтента в социальных сетях и в первую очередь на facebook.com.

В дополнение к данным видеообращениям на youtube был размещен вирусный маркетинговый видеоролик «Howtogetrichandfamous», ориентированный на англоязычную молодежную аудиторию. Цель данного ролика была как в привлечении абитуриентов, так и в повышении лояльности текущих учащихся вуза.

Подход к продвижению и управлению данным роликом принципиально отличался от статичного размещения на сайте видеообращений

студентов. Успех вирусного маркетинга заключается в том, что потребитель не только распространяет послание, но и формирует целевой рынок: его составляют восприимчивые люди, которым на самом деле понравился данный продукт, сервис или видеоклип. Вирусный маркетинг – это способ распространения рекламного сообщения путем передачи их от человека к человеку, при этом главной задачей вируса является способность зацепить: удивить, рассмешить и так далее. И лучше всего это можно сделать при помощи видеоматериалов.

Далеко не все видео являются вирусными, как может показаться на первый взгляд. Ежедневно на различные сайты (например, YouTube, RuTube, видеохранилища социальных сетей) загружаются десятки тысяч видео. По некоторым подсчетам, около 10–65 тысяч в день. Однако мало кто считает их вирусными и тем более не бросается немедленно просматривать их. Пример с опытом размещения видеообращений подтверждает этот факт.

Развитие специализированного вируса можно разделить на две стадии, принципиально отличающиеся друг от друга по организации и управлению. Первая стадия – это стадия проектирования, создания и посева. Вторая стадия – самораспространение ролика в среде социально ориентированных пользователей Web 3.0.

Первая стадия развития включает в себя разработку, непосредственное создание и далее посев вируса (принудительная рассылка ссылок на видео определенному количеству пользователей). Данная стадия имеет четкую структуру и управление на каждом своем этапе, начиная от постановки задачи, определения основной гипотезы потребительского восприятия и в соответствии с этим создания и распространения вирусного видео. Вторая стадия – неопределенности или саморазвития вирусного сообщения, при котором вирус может начать либо самораспространяться, что возможно количественно охарактеризовать с позиций постоянного прироста новых просмотров и пользователей за определенный период, либо выйдет на стадию устойчивого развития – фиксированное количество приростов в период, либо стадию стагнации или самоуничтожения – прирост пользователей уменьшается до 0.

Идея представленного ролика основывается на том, что добиться популярности, известности и богатства можно только благодаря образованию, которое лучше получить в Тамбовском государственном техническом университете. Общая концепция ролика представлена на рис. 4.

Ролик был размещен по адресу http://youtu.be/M3TY9MjDoQc 1 августа 2012 года, при незначительном первоначальном посеве, по состоянию на 25 сентября 2012 года количество просмотров составляет 371, что в несколько раз превышает общее количество просмотров видеообращений, размещенных на странице факультета (рис. 5).

Рис. 4. Скриншоты вирусного видео ТГТУ

Рис. 5. Статистика приращений просмотров вирусного видео

На рис. 6. представлена статистика просмотров вирусного видео на youtube.com.

Рис. 6. Статистика просмотров вирусного видео на youtube.com

Проведенный анализ показывает целесообразность и существенную перспективность вирусного видео по сравнению с обычным видеоконтентом.

Таким образом, программа формирования лояльности для иностранных учащихся довузовской формы обучения, реализуемая в Тамбовском государственном техническом университете посредством регулярного проведения анкетирования и размещения тематического видеоконтента, не требует значительных финансовых затрат и формирует положительный образ университета в сознании учащихся. Благодаря чему вчерашние учащиеся выступают в роли добровольных агентов вуза по набору иностранного контингента будущих периодов.

УДК 378
ББК Ш141.2

Е. А. Никитина, К. М. Чуваева

ТОЛЕРАНТНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ИМИДЖЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ВУЗА

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
E-mail: elenanik1@mail.ru, ksenia.tchouvaeva@gmail.com

Статья посвящена проблеме формирования толерантной образовательной среды современного российского вуза. Авторами статьи рассматривается содержание понятия «имидж учебного заведения», его структура, составляющие элементы, делается вывод о необходимости включения в структуру имиджа современного российского вуза компонента «образовательная среда».

Ключевые слова: современный российский вуз, имидж образовательного учреждения, иностранные учащиеся, толерантность, образовательная среда.

E. A. Nikitina, K. M. Chuvaeva

TOLERANT EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS AN IMAGE-MAKING CHARACTERISTIC OF THE CONTEMPORARY RUSSIAN UNIVERSITY

Saint-Petersburg State Polytechnic University

The article is devoted to the problem of forming the tolerant educational environment as an image-making characteristic of the contemporary Russian university. The structure and constituent elements of the university image are described. The authors conclude that in the structure of the university image the educational environment needs to be included.

Keywords: contemporary Russian university, image of the university, international students, tolerance, educational environment.

В настоящее время формирование позитивного имиджа российского вуза на мировом рынке образования декларируется в качестве одной из приоритетных задач на государственном уровне, что находит отражение в федеральных нормативно-правовых актах, целевых программах и концепциях развития отечественного образования в последние десятилетия.

Ежегодно на обучение в вузы Российской Федерации прибывает более 120 тысяч иностранных студентов из различных регионов мира. Однако следует отметить, что в настоящее время Россия далеко не в полной мере реализует свой образовательный потенциал, занимая лишь восьмое место в мире по количеству обучающихся иностранных граждан после США (580 тыс. человек), Великобритании (233 тыс. человек), Германии (200 тыс. человек), Франции (160 тыс. человек), Австралии (157 тыс. человек), Китая (141 тыс. человек), Испании (124 тыс. человек) [1, с. 2].

В условиях жесткой конкуренции приоритетной характеристикой любого высшего учебного заведения становится его конкурентоспособность, в значительной степени определяющаяся имиджем данного учреждения на внутреннем и международном рынке образователь-ных услуг.

Имидж является универсальной категорией, применимой к любому объекту, становящемуся предметом социального познания: к индивиду, организации (корпоративный имидж), социальной позиции (имидж политического деятеля), профессии (имидж специалиста), образованию (имидж образовательного учреждения, имидж выпускника вуза), а также к торговой марке, отдельным предметам потребления, потребительским характеристикам материальных объектов (имидж качества).

Исследователи отмечают, что интерес к имиджу как явлению повседневности также связан с переходом к информационному обществу, где происходит сокращение доли населения, занятого в производственной сфере, и увеличивается количество людей, занятых в сфере профессий «человек – человек» [2, с. 3].

Понятие «имидж» является интегральным, в связи с чем рассматривается с позиций различных наук. Однако целостного научного исследования, дающего междисциплинарное определение и системное описание понятия «имидж», не существует. Несмотря на значительное количество публикаций, посвященных определению сущности, содержания, структуры, описанию процесса формирования имиджа в различных сферах деятельности общества, данное понятие еще недостаточно изучено и разработано. Можно констатировать, что феномен имиджа находится на начальной стадии изучения. С позиций различных наук имидж наделяется различными характеристиками, функциями и механизмами формирования (Волкова).

В последние десятилетия в связи с интеграцией российской системы образования в мировое образовательное сообщество в работах российских ученых все чаще упоминается понятие «имидж образовательного учреждения» (имидж ОУ) [3, 4, 5, 6].

В научных исследованиях имидж ОУ рассматривается: с точки зрения экономики, как формирование и оценка брэнда ОУ как маркетинговая политика вуза; связь имиджа с конкурентоспособностью вуза; с точки зрения социологии и психологии, как имидж педагогического работника (руководителя ОУ, педагога начальной, средней и высшей школы), а также условия и факторы формирования имиджа ОУ; с точки зрения педагогической науки, как имидж образовательных услуг, образовательной среды вуза, субъектов образовательного процесса.

В настоящей работе имидж ОУ рассматривается как неотъемлемая характеристика образовательного учреждения, необходимое условие его существования в современных рыночных условиях и понимается как собирательный образ, отражающий положительное впечатление, престиж, репутацию образовательного учреждения, которые целенаправленно или невольно формируются и поддерживаются инструментами рационального и эмоционального воздействия на людей, отдельные профессиональные и непрофессиональные группы, широкую публику и общественность; создает дополнительные неощущаемые потребителем ценности, способствующие достижению успеха в деле, приобретению конкурентных преимуществ и укреплению позиций на рынке образовательных и научных услуг [7, с. 34].

С точки зрения Т.Н. Пискуновой [8, с. 11], структура имиджа общеобразовательного учреждения определяется следующими компонентами (см. таблицу).

Согласно одной из типологий имиджа ОУ, приведенной Е.Н. Богдановым, по направленности проявления выделяется имидж ОУ внешний и внутренний. *Внешним* называется имидж, проявляющийся во внешней среде, ориентиро-

ванный на потребителей образовательных услуг и партнеров. Его дополняет и бизнес-имидж, социальный имидж, имидж ректора, визуальный имидж. *Внутренний имидж* направлен на сотрудников, преподавателей и студентов. Кроме имиджа формируются нормы, ценности, характер отношений в вузе [9, с. 41].

Основными детерминантами внутреннего имиджа являются культура организации и социально психологический климат, формирующиеся в пространстве образовательной среды как социокультурного педагогического феномена. В связи с этим представляется необходимым в структуре внутреннего имиджа ОУ выделять такой компонент, как «образовательная среда».

Компоненты	Содержание компонентов
Образ руководителя	Персональные особенности, социальные характеристики (образование, биография, образ жизни, статус, ролевое поведение, ценности), профессиональные характеристики (знание стратегии развития образования, технологий обучения, воспитания, экономических и правовых основ функционирования ОУ и др.)
Качество образования	Соответствие Госстандарту, сформированность способностей, познавательность процессов, сформированность личности, воспитанность, самоопределение, самореализация, содержание обучения
Стиль ОУ	Контакты сотрудников с внешними объектами, традиции, стиль взаимодействия между участниками образовательного процесса, корпоративная культура
Внешняя атрибутика	Название учебного заведения, фирменный стиль, эмблема, символика
Образ персонала	Квалификация, личные качества, психологический климат, внешний облик
Цена на образовательные услуги	Платность образовательных и дополнительных услуг, конкурентный прием, сроки обучения
Уровень психологического комфорта	Представление об уровне комфортности образовательной среды

Образовательная среда понимается исследователями как психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, и которую традиционно рассматривают как сферу социальной жизни и как фактор образования, обеспечивающий педагогические условия равновесия опыта взаимодействия учащихся с внешним миром и внутренней средой их развития.

Образовательная среда связана с системой социальных ценностей и норм, формируемых в образовательной деятельности общества. Таким образом, образовательная среда воздействует не только на субъектов образовательного процесса, но и на других членов общества, тем самым участвуя в процессе формирования имиджа ОУ. При этом образовательная среда может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние. В образовательной среде вуза не только формируется профессиональная культура специалистов, но и создаются условия для гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, социализации, формирования нравственных ориентаций и идеалов. Отмечается, что деструктивное влияние образовательной среды на формирование имиджа ОУ определяется личностными особенностями субъектов учебно-воспитательного процесса, целями и ценностями, на основе которых формируется среда, и многими другими факторами [9, с. 2].

Одним из наиболее существенных факторов, негативно влияющих на имидж отечественной системы образования в мире, остается недостаточный уровень обеспечения безопасных условий обучения и пребывания на территории Российской Федерации иностранных учащихся, что оказывает отрицательное воздействие на международный авторитет не только российской высшей школы, но и страны в целом.

В связи с этим существует острая необходимость реализации мероприятий по профилактике проявлений расизма, экстремизма и ксенофобии по отношению к контингенту иностранных учащихся в России, а также разработка стратегий формирования этнической толерантности в образовательной среде российских вузов при организации академического взаимодействия представителей различных национальностей и культур.

В Программе «Толерантность 2011–2015», разработанной Правительством Санкт-Петербур-

га в продолжение федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» среди основных задач называются: создание условий для профилактики межэтнических и межкультурных конфликтов, искоренения проявлений ксенофобии, мигрантофобии, расизма; выработка и реализация системного подхода к процессу языковой и социокультурной интеграции учащихся-ино-фонов в петербургское образовательное сообщество [10].

Данная программа направлена на совершенствование системы формирования толерантного сознания и поведения, воспитания культуры мира, обеспечения атмосферы межнационального мира и согласия и профилактики правонарушений в Санкт-Петербурге.

Приоритетное внимание уделяется вопросам повышения уровня подготовки учащихся в области межкультурной коммуникации. Очевидно, что процесс вхождения личности в новую образовательную и социокультурную среду сопровождается значительными трудностями. Большинство иностранных студентов имеет низкий уровень информированности о политической, экономической и социальной системах России; о нормах, обычаях, традициях и культуре народа; о существующей в Росийской Федерации системе высшего образования. Для большинства студентов впервые возникает проблема интернационализации, необходимости осуществления коммуникации с носителями разных социальных, этнических, национальных норм и культур.

По существующей традиции большинство иностранных студентов, прибывающих на обучение в Россию, проходят курс предвузовской подготовки, дающий право поступления на основные факультеты отечественных вузов. Так, в Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета по программе подготовки в вузы Российской Федерации ежегодно обучается более 300 иностранных граждан из Азии, Африки, Латинской Америки, Ближнего Востока, СНГ и других регионов мира.

Иностранные студенты, как правило, имеют определенную жизненную позицию, целевые установки, систему ценностей и ценностные ориентации, сформированные под влиянием той среды, в которой они воспитывались. Кроме того, каждый студент имеет свои специфические этнические, национально-психологические, психофизиологические, личностные особенности.

Сконцентрированность на культуре родной страны часто является причиной отрицания всего чужого, невозможности понять и принять культурные различия, преуменьшения ценности чужих культур, оценки таких различий через негативные стереотипы. Обучаясь в интернациональных группах в условиях неродной социокультурной среды на неродном (русском) языке, иностранные студенты быстрее преодолевают стадию отрицания чужих культур.

Согласно учебному плану, во втором семестре программы предвузовской подготовки в курсе русского языка изучаются такие тематические блоки, как «Родная страна», «Родной город», «Россия», «Санкт-Петербург» и др. В процессе обсуждения данных тем учащиеся обмениваются мнениями, приобретают опыт межкультурного взаимодействия. Изучение русского языка помогает узнавать и принимать культурные различия, способствует формированию толерантного отношения к представителям других культур. Такое толерантное отношение к иноязычным культурам, в первую очередь к русской культуре, из пространства учебной аудитории переносится учащимися и в сферу бытового повседневного общения.

На кафедре русского языка Института международных образовательных программ СПбГПУ организуются различные мероприятия, направленные на формирование толерантных отношений в учебных группах, такие как: открытый урок «Давайте познакомимся!»; открытый урок «День русского языка»; презентации, посвященные истории и культуре родных стран учащихся; тематические учебные экскурсии в музеи и пригороды Санкт-Петербурга; тематические фотовыставки и конкурсы и др.

Данные мероприятия способствуют организации толерантного взаимодействия иностранных учащихся в поликультурной образовательной среде Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, скорейшей адаптации иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Дмитриев, Н. М.* Развитие экспорта образовательных услуг российских вузов / Н. М. Дмитриев // Федеральный справочник «Образование в России». – Режим доступа: URL: http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/Tom%206/IX/Dmitriev.pdf

2. *Черемушникова, И. К.* Имидж в смысловом пространстве культуры: автореф. дис. … д-ра философ. наук / И. К. Черемушникова. – Волгоград, 2011. – 48 с.

3. *Волкова, В. В*. Педагогическая концепция формирования имиджа гуманитарного вуза: автореф. дис. … д-ра пед. наук / В. В. Волкова. – М., 2010. – 49 с.

4. *Пантюшина, О. И.* Социально-психологическое влияние имиджа вуза на развитие учебно-познавательной мотивации студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. И. Пантюшина. – М., 2010. – 22 с.: ил.

5. *Измайлова, Е. А*. Формирование маркетинговой коммуникационной политики и позитивного имиджа вуза на рынке образовательных услуг: дис. ... канд. экон. наук / Е. А. Измайлова. – СПб., 2005. – 159 с.

6. *Дагаева, Е.* Имидж вуза и корпоративная идентичность / Е. Дагаева // Высшее образование в России. – 2008. – № 11. – С. 89–93.

7. *Звездочкин, Ю. Ю*. Имидж-система университета / Ю. Ю. Звездочкин, Б. Ю. Сербиновский. – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2009. – 266 с.

8. *Пискунова, Т. Н*. Условия и факторы формирования имиджа общеобразовательного учреждения: дисс. ... канд. психол. наук / Т. Н. Пискунова. – М., 1998. – 175 с.

9. *Богданов, Е. Н*. Психологические основы «Паблик рилейшнз» / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 208 с.

10. Программа Правительства Санкт-Петербурга «Толерантность». – Режим доступа: URL: http://spbtolerance.ru

УДК 378
ББК 74.58

И. М. Щеткин, С. Н. Широбоков

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Омский государственный педагогический университет

E-mail: sshirob@yahoo.com

Интернационализация высшего образования рассматривается авторами как важное условие для подготовки конкурентоспособных специалистов. В статье дается обоснование необходимости развития интеграционных процессов и раскрывается роль интернационализации в повышении качества высшего образования. Освещается опыт успешной реализации международных программ и проектов.

Ключевые слова: высшее образование, интернационализация, конкурентоспособный специалист, оценивание учебных достижений, сравнительное образование.

I. M. Shchetkin, S. N. Shirobokov

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF HIGHER EDUCATION INTERNATIONALIZATION

Omsk State Pedagogical University

The internationalization of higher education is considered by the authors as an important condition for the training of competitive professionals. The article presents the rationale for the development of integration and reveals the role of internationalization in improving the quality of higher education. The article analyses the experience of successful implementation of international programs and projects.

Keywords: higher education, internationalization, competitive professionals, student learning outcomes assessment, comparative education.

Интернационализация высшего образования, вступление России в Болонский процесс и ВТО повысили значимость развития академических обменов для подготовки конкурентоспособных специалистов, способных достигать цели в быстро меняющихся ситуациях. Подготовка конкурентоспособного специалиста в современной образовательной ситуации России ставится чрезвычайно остро, так как складывается рынок образовательных услуг. С каждым годом расширяющиеся контакты с ведущими зарубежными университетами и развитие академической мобильности позволяют изучать интернационализацию как перспективу для дальнейшей профессиональной деятельности.

Исследователи Е. И. Бражник и О. Г. Лаврентьева отмечают, что благодаря Болонскому процессу повысится качество образовательного процесса, возрастет межвузовское международное партнерство и одновременно конкуренция. Для конкурентоспособности вузам придется обновлять образовательную инфраструктуру, особенно технические средства обучения и производственно-лабораторную базу, чтобы обеспечить привлекательность для студентов на современном этапе интернационализации вузов [1].

Г. П. Синицына и С. М. Баташова характеризуют интернационализацию университета как разработку новых междисциплинарных курсов, применение в образовательном процессе технологий, подтвердивших свою эффективность в образовательных системах других стран, а также использование новых способов и приемов оценивания учебных достижений

студентов [2]. Эффективность преподавания связана с эффективностью оценивания – это основной принцип обучения, заложенный Болонским процессом и направленный на обновление практики оценивания учебных достижений в российских и зарубежных вузах. В свою очередь, как отмечают ученые Г. А. Бордовский, О. А. Граничина, С. Ю. Трапицын, учет международных требований вносит вклад в качество национальных систем образовательного оценивания [3].

В настоящее время одной из задач современной высшей школы является подготовка компетентного, гибкого, конкурентоспособного специалиста. Однако на пути решения этой важной научной и практической задачи встают противоречия между: а) знаниевой ориентацией содержания подготовки и личностным развитием будущего специалиста; б) традиционным подходом к оценке качества подготовки специалиста и складывающимся рынком образовательных услуг; в) потребностью в появлении системы эффективных диагностических методик оценки качества подготовки специалиста в педагогическом вузе и недостаточностью научно-методического обеспечения текущего и итогового контроля оценки качества подготовки; г) требованиями, предъявляемыми к специалисту рынком труда, и готовностью преподавателей к подготовке конкурентоспособного специалиста-выпускника; д) сложившейся системой оценки уровня подготовки специалиста и ориентацией студентов на адекватную оценку своих профессиональных качеств.

Качество подготовки специалиста в вузе оценивается работодателями по четырем важнейшим критериям: 1) профессиональные знания (знания предметной области и психолого-педагогические знания); 2) уровень коммуникативной культуры; 3) стремление к профессиональному росту; 4) способность к рефлексии [4].

Повышение привлекательности образования, приводит к необходимости разработки и внедрения программ интернационализации в вузах, так как конкурентоспособность напрямую зависит от участия преподавателей и студентов в программах академической мобильности, что способствует изучению положительного зарубежного опыта. Основное противоречие заключается в том, что, с одной стороны, существует необходимость интеграции в мировое образовательное сообщество, а другой – в недостаточной степени определены стратегии интернационализации вузов, обусловленные модернизацией высшего образования.

По мнению зарубежных ученых, процесс интернационализации назревал веками, и лишь к концу XIX в. о нем заговорили широко. Интернационализация образовательной политики и дальнейшая интеграция образования в мировое образовательное пространство является актуальными для российских и зарубежных университетов.

Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста – процедура, которая с помощью системы методик выявляет состояние субъекта (специалиста), позволяет определить параметры и критерии личностно-профессиональных свойств, характеристик, соответствующих потребностям общества, различных социальных групп, рынка образовательных услуг и рынка труда. Авторы определяют конкурентоспособность специалиста как социально-педагогическую категорию. Конкурентоспособный специалист – это специалист, способный достигать поставленные цели в разных, быстро меняющихся ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач [4].

Программы и проекты, реализуемые в сотрудничестве с европейскими высшими учебными заведениями, имеют огромный потенциал с точки зрения развития международного сотрудничества и интернационализации вузов-партнеров, которые разрабатывают планы действий в этом направлении до 2030 года. Проект «Темпус», реализуемый в настоящее время в Омском государственном педагогическом университете, посвящен решению одной из актуальных задач отечественного образования в контексте вхождения России в общеевропейское образовательное и экономическое пространство – разработке и гармонизации квалификационных рамок по направлению «Экология и природопользование». Основной целью проекта является содействие повышению качества высшего образования в РФ и укреплению взаимодействия между высшей школой и обществом путем разработки квалификационных рамок по направлению «Экология и природопользование» на основе национальных и европейских стандартов и с учетом региональных особенностей рынка труда. В рамках данного проекта ОмГПУ сотрудничает с рядом российских и европейских вузов, в том числе с Университетом им. Альберта-Людвига (г. Фрайбург) и Университетом Кобленца-Ландау (Германия).

С целью распространения достижений по реализации проекта и воплощению идей Болонского процесса в ОмГПУ был открыт Учебно-консультационный центр «Темпус». На основе исследований рынка труда, опроса работодателей, анализа нормативных документов, регламентирующих трудовую деятельность специалистов, государственных образовательных стандартов рабочая группа по реализации проекта «Темпус» предложила методику и модель квалификационных рамок по направлению «Экология и природопользование» [5].

Таким образом, программа «Темпус» и проекты, реализуемые в сотрудничестве с европейскими высшими учебными заведениями, имеют огромный потенциал с точки зрения развития международного сотрудничества и интернационализации вузов-партнеров.

Летом 2012 года в Омском государственном педагогическом университете прошла очередная Международная летняя экологическая школа, программа которой была разработана для европейских студентов, специализирующихся на изучении проблем экологии, природопользования и охраны окружающей среды.

Интернационализация, по мнению исследователя И. А. Тагуновой, определяется как программа реформ, когда образовательное учреждение сталкивается с необходимостью коренных преобразований вследствие изменившихся внешних условий развития образования, а значит, выхода на уровень стратегического управления университетом или на уровень рефлексивной самоорганизации образования. Исследователь видит сущность интернационализации в ее всеобъемлющем характере, сочетающем междисциплинарные, многоуровневые и кросскультурные ценности, а также в том, что интернационализация охватывает всю вузовскую структуру: как весь процесс обучения, так и управление им [6]. Это выход на целостное осмысление основных функций университета. Согласно руководящим принципам ЮНЕСКО, качество высшего образования в стране, его оценка и мониторинг не только имеют решающее значение для ее социально-экономического благосостояния, но и являются фактором, определяющим международный статус данной системы высшего образования [7].

Е. С. Заир-Бек и А. П. Тряпицына отмечают, что подготовка студентов к участию в международных проектах проходит в различных формах, предполагающих принятие решения о личном участии [8]. Таким примером может быть опыт включения педагогов, студентов и школьников в реальное партнерское межкультурное взаимодействие в различных международных проектах. Л. Л. Супрунова акцентирует внимание на том, что важным механизмом повышения качества образования в высшей школе XXI века становится международное сотрудничество [9].

В настоящее время ОмГПУ является вузом-партнером для более чем пятидесяти зарубежных вузов и организаций. Кроме этого, ОмГПУ является центром сдачи международных тестов, таких как: TOEFL iBT, DELF/DALF, OnDAF, обеспечивающих доступность международного образования.

В 2007 году в ОмГПУ появилась новая магистерская программа «Сравнительное образование». Обучение по данной программе открывает широкие перспективы международной карьеры и возможности межкультурной коммуникации. В рамках программы «Сравнительное образование» проводятся практико-ориентированные сравнительные исследования с учетом тенденций глобализации образования, интеграционных процессов в образовании европейских стран, развития национальной и региональной образовательной политики в разных странах, модернизации качества современного образования в России и за рубежом. Магистранты исследуют особенности реализации международных проектов и программ в области образования, а также их влияние на повышение качества современного российского образования.

Образовательная программа «Сравнительное образование» нацелена на подготовку магистра, обладающего готовностью к исследованию проблем в области сравнительного образования, способного решать научно-практические задачи, связанные со сравнительными исследованиями в области образования, разработкой организацией и научно-методическим сопровождением международно-образовательных проектов. Содержание программы носит преимущественно теоретико-деятельностный характер и включает изучение теорий сравнительной педагогики, современных исследований в области сравнительного образования, процессов модернизации образования, методов сравнительных педагогических исследований, инновационных образовательных технологий.

Компаративисты М. Брэй и Р. М. Томас утверждают, что сравнительное образование относится ко всем исследованиям, которые изуча-

ют сходства или различия между двумя и более явлениями, относящимися к передаче знаний, умений и отношений от одного человека к другому или группе людей [10]. Область сравнительного образования получила свое развитие в основном из-за кросс-национальных сравнений, которые по-прежнему остаются преобладающей направленностью в изучении международного высшего образования и глобального рынка труда. Современная методология сравнительной педагогики, основываясь на идее «диалога культур» принципиальное значение придает «механизму культурного отбора» – «мирного заимствования» передового опыта стран, имеющих признанные достижения в разработке, наборе и использовании новейших технологий и методик оценки подготовки конкурентоспособных специалистов.

Таким образом, современное состояние образования требует переориентации его на оценку профессиональной компетентности будущего специалиста как личности при осуществлении педагогического процесса, в связи с чем актуальным является поиск более эффективных организующих его средств и интернационализация высшего образования, которая, по мнению В. М. Филипова, является «одним из механизмов ответа вузов на тенденции современного глобализирующегося мира» несомненно, способствует этому процессу [11].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бражник, Е. И.* Особенности развития университетского образования во Франции и в России в контексте единого европейского образовательного пространства: монография / Е. И. Бражник, О. Г. Лаврентьева. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. – 143 с.

2. *Синицына, Г. П.* Некоторые аспекты интернационализации высшего образования / Г. П. Синицына, С. М. Баташова // Педагог: Наука, технология, практика. – 2003. – С. 53–56.

3. *Бордовский, Г. А.* Модели и методы внутреннего и внешнего оценивания качества образования в вузах / Г. А. Бордовский, С. Ю. Трапицын, О. А. Граничина // Научно-методические материалы. – СПб., 2008.

4. *Широбоков, С. Н.* Проектирование технологии оценки качества подготовки конкурентоспособного специалиста / С. Н. Широбоков// Оценка качества подготовки конкурентоспособных специалистов. – LAPLAMBERTAcademicPublishingGmbH&CO. KG, 2011. – 94 с.

5. *Русаков, В. Н.* Разработка модели рамки квалификаций по направлению «Экология и природопользование» / В. Н. Русаков, И. П. Геращенко, Н. А. Завалько, Ю. А. Мурашко // Эколого-экономическая эффективность природопользования на современном этапе развития Западно-Сибирского региона: материалы Междунар. научно-практич. конф. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012. – С. 81–86.

6. *Тагунова, И. А.* Содержание и формы организации наднационального образования / И. А. Тагунова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2010. – № 2. – С. 36–43.

7. Руководящие принципы для обеспечения качества в трансграничном образовании. – Париж, 2006.

8. *Заир-Бек, Е. С.* Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение / Е. С. Заир-Бек, А. П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2006. – С. 66.

9. *Супрунова, Л. Л.* Международное сотрудничество как фактор повышения качества высшего образования / Л. Л. Супрунова // Научно-образовательное сотрудничество вузов приграничных регионов России и Казахстана: материалы 2-го Форума вузов приграничных регионов РФ и Казахстана. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012. – 240 с.

10. *Брей, М.* Уровни сравнения в педагогических исследованиях: разное видение различных литературных источников и ценность многоуровнего анализа / М. Брей, Р. М. Томас // Профессиональное образование в России и зарубежных странах: коллективная монография. – Томск: STT, 2008. – 340 с.

11. *Филиппов, В. М.* Внутренняя интернационализация в российском высшем образовании / В. М. Филиппов // Интернационализация региональных вузов: тенденции, стратегии, пути развития: материалы Междунар. конф. – Волгоград: ВолГТУ, 2012. – С. 9–22.

УДК 811.161.1’243
ББК Ш 141.2

Н. А. Аверьянова

СЕРТИФИКАЦИОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: nataveryanova@rambler.ru

В статье обобщается опыт тестирования студентов технического университета по русскому языку как иностранному (I, II, III уровни владения).

Ключевые слова: сертификационное тестирование, уровни владения русским языком как иностранным, подготовка иностранных специалистов.

N. A. Averyanova

CERTIFICATION TESTING WITHIN THE TECHNICAL UNIVERSITY SYSTEM OF FOREIGN STUDENTS TEACHING

Volgograd State Technical University

The article deals with the experience of the technical university foreign students certification testing (TRKI-I, II, III).

Keywords: certification testing, levels of proficiency in Russian as a foreign language, foreign students teaching.

Теоретическая разработка многоуровневой российской системы тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ) началась в 1992 году в рамках министерской программы «Университеты России», и к 1998 году была разработана и апробирована шестиуровневая система тестов общего владения русским языком как иностранным (РКИ) [1, с. 127].

В ВолгГТУ тестирование иностранных студентов началось с 1994 года, первоначально по стандартизованному «Абитуриент-тесту для иностранцев, поступающих в вузы России» [2]. В 2001 г. был осуществлен переход на тесты первого сертификационного уровня (ТРКИ-I) [3]. Наблюдения, представленные в статье, базируются на анализе более 500 работ.

Работа с первокурсниками в сентябре-октябре ежегодно в течение восемнадцати лет начинается со стартового (по возможности – распределительного) тестирования. Количество иностранных студентов на первом курсе университета варьируется в пределах от 28 в 2001 г. до 65 в 2011 г. Контингент неоднороден, но в настоящее время на первом курсе учатся преимущественно студенты из Китая, Вьетнама, африканских стран (с преобладанием нигерийцев).

Результаты тестирования в разные годы статистически сопоставимы. Прослеживаются некоторые закономерности. За последние двенадцать лет (период использования ТРКИ-I) количество успешных работ, например, по субтесту «Лексика. Грамматика» колеблется от 16 % в 2004 г. до 35 % в 2006 г. при уровне выполнения 75 % и от 24 до 46 % соответственно при снижении планки до 66 %. Как известно, уровень успешного выполнения теста до 2006 г. определялся в 75 %, а с января 2006 года Головным центром тестирования этот уровень был снижен до 66 %. Возможно, многолетний опыт тестирования иностранных абитуриентов и первокурсников в вузах и специализированных центрах России показал, что пороговый процент был несколько завышен, но, на взгляд автора, очень вероятно, что такой шаг был продиктован сменой контингента: преобладавшие ранее студенты из арабских стран, отличающиеся языковыми способностями, в последние годы стали малочисленны, их сменили вьетнамские и китайские студенты, в массе труднее осваивающие русский язык, тем более что для определенной части этого контингента получение образования не всегда является главной и единственной задачей.

В зависимости от успешности выполнения теста ежегодно выделяются четыре группы студентов: 1) студенты, *отлично* справляющиеся с заданиями теста, набирающие больше 85 % (количество таких студентов практически не зависит от общего количества студентов на первом курсе и в разные годы колеблется от 3 до 9); 2) *хорошо* справляющиеся с заданиями теста студенты, имеющие от 75 до 84 % (количество таких студентов так же колеблется в интервале от 3 до 9); 3) студенты, недостаточно усвоившие грамматический и лексический материал, но приближающиеся к проходному проценту, выполнившие тест на 61–74 %, то есть для успешного прохождения теста им надо было выбрать еще от 1 до 14 правильных ответов; 4) плохо подготовленные студенты, выполняющие менее 60 % теста.

Многие студенты, поступающие на первый курс, по разным причинам не успевают достигнуть необходимого для обучения в вузе первого уровня владения русским языком. По-настоящему готова к получению специального образования на русском языке (при самых оптимистических результатах тестирования) лишь треть студентов. Поэтому тенденция (по-разному проявляющаяся в разных вузах) к уменьшению количества часов на младших курсах очень тревожна (если не сказать катастрофична).

На недостаточную подготовку, безусловно, влияет объективный фактор: неравномерный заезд студентов, который часто растягивается до декабря, а в отдельных случаях – и до февраля. В связи с этим многие будущие иностранные абитуриенты не успевают изучить необходимый языковой материал, в том числе и такие важные для научного стиля речи глагольные формы, как причастие и деепричастие.

Проблемы с грамматикой на первом курсе естественны и у хорошо подготовленных студентов, но вызывает тревогу то, что даже студенты первых двух выделенных групп недостаточно хорошо читают, плохо понимают звучащую речь, не всегда могут выразить свои мысли как в устной форме, так и на письме, часто прибегая к заученным фразам. Наличие речевых блоков само по себе неплохо (особенно в момент перехода от подготовительного этапа к основному), однако многие не могут компоновать эти блоки в зависимости от цели общения. И коммуникация превращается в квазикоммуникацию.

На 3–4 курсах предлагается студентам пройти пробное тестирование на второй сертифика-

ционный уровень. От 9 до 12 % студентов проходят позднéе государственное тестирование (ТРКИ-II). Получить сертификат обычно стремятся студенты, после окончания бакалавриата планирующие продолжить учебу в вузах Москвы и Санкт-Петербурга.

Субтест по письму – один из самых сложных, проявляющих языковую зрелость студента. На выполнение письменных заданий отводится не много времени. При выполнении субтеста студент демонстрирует объем словаря, функционирование вторичной (иноязычной) грамматической системы, сформированность навыков и умений чтения (очевидно, что от внимательного прочтения задания и его понимания зависит точность выполнения, строго параметрируемая в рейтерской таблице), умение логически последовательно выстроить высказывание, знание особенностей русского речевого этикета.

Необходимо отметить, что большая часть итоговых работ второго уровня соответствует программным требованиям. Однако, несмотря на предварительную подготовку (и достаточную информацию в формулировке самого задания, на которую студент опирается при его выполнении), многие тестируемые допускают ошибки (иногда возможны и описки) в связи с тем, что необходимая лексика недостаточно активизирована. Вот некоторые иллюстрации: *Приглашаем принять участие в* ***трандиционной*** *конференции;* ***Информатика*** *конференции* ***включает в себя****; В рамках конференции* ***будет обсуданы*** *вопросы*, *связанные с развитием* ***фундаментальных и прикладных****, темы* ***можно сами выбрать****;* ***Время проведения*** *конференции* ***состоится*** *1–3 марта;* ***Требованный*** *регламент докладов*; *Все участники должны* ***оплатить на оргвзноса****; Адрес* ***оргкомита****;* ***В этой конференции мы будем беседовать и высказать*** *мнение; Чтобы участвовать* ***в компании***, ***Вам нужно заплатить*** *500 р. Но* ***профессоры университета и писатели получают услуги бесплатно*** и под.

Результаты выполнения заданий показывают также, что студентам недостает фоновых страноведческих знаний (в частности, знания топонимов): *Сообщаем, что вам можно отдохнуть* ***на Алтай и Сибирь****. Вы можете осмотреть город. Вы можете* ***рыбалить*** *и* ***охотить*** *с друзьями; В этом году они планируют горнолыжные маршруты в течение 12 дней, включающие в себя* ***путешествия пушкинских гор*** *на 2 дня* и аналог.

Отдельные студенты, желающие работать в России в национальных компаниях и на совместных предприятиях, где одним из требований является наличие сертификата второго или, лучше, третьего уровня, сдают ТРКИ-III. На этом уровне, как показывает практика проведения тестирования, трудности вызывает чтение художественного текста. К сожалению, это общая молодежная тенденция. Если раньше многие иностранные студенты сожалели о том, что им не с кем из русских сверстников поговорить о классических произведениях русской литературы: их однокурсники не читали (или к восемнадцати годам успевали забыть) «Повести Белкина» А. С. Пушкина, «Героя нашего времени» М. Ю. Лермонтова, «Муму» И. С. Тургенева, то сейчас и сами они читают с неохотой. Чтобы поддержать интерес к чтению художественных произведений, на кафедре русского языка (секция основных факультетов) создано несколько пособий с тестовым контролем: «Русский язык с русскими классиками» [4], «Ровесники – ровесникам» [5].

Особой подготовки требует субтест по аудированию. Студенты имеют уже существенный опыт общения, в том числе и аудирования лекций, кино- и видеофильмов, Интернет-трансляций, новостных радио- и телепередач и тому подобного, однако отдельные задания субтеста специфичны. В частности, в материал некоторых интервью включаются реалии социалистического прошлого (например, партийный контроль за деятельностью театров, отношения художника и власти и многое другое), недоступные не только иностранцам, но и их российским сверстникам (по крайней мере, понимание этой информации у многих 18–20-летних студентов вызывает затруднение). Разъяснение этих реалий требует больших (может быть, не всегда продуктивных) затрат времени. В других заданиях используют формат современных радиостанций: речь звучит в быстром темпе под музыкальное сопровождение, хотя с этим (при специальной тренировке) студенты в итоге справляются.

О трудностях и ошибках иностранных студентов можно говорить (и уже сказано и написано) много, однако в обучении студентов РКИ преподаватели стараются достичь максимальных результатов, стремятся к совершенству.

Заслуживает внимания также и тот факт, что сопоставительный анализ ошибок в письменных работах российских студентов (языковой эксперимент) и иностранных студентов,

выполненных на материале заданий первого сертификационного уровня, показал наличие в работах российских студентов тех же типов ошибок [6, 7].

Среди ошибок, нарушающих грамматические нормы, у иностранных студентов *(ИС)* часто встречается неправильный выбор предлога: *«Когда мы встретимся в зимней каникуле…»* / …на зимних каникулах; *«Слышал, что в твоем предприятии появился новый директор, и все дела постепенно изменяются по лучшему»* / на предприятии…, к лучшему; *«Если ты решишь учиться, то можно обратиться к адресу»* / …обратиться по адресу. Неправильный выбор предлога демонстрируют и российские студенты *(РС): «…при полном выздоровлении обязуюсь явиться…»* / после выздоровления…; *«…не смог явиться на дачу показаний» /...*для дачи показаний.

Как у иностранных, так и у российских студентов есть ошибки в управлении: *ИС: «Работал на должности замдиректору по трудобезопасности»* /…на должности замдиректора по безопасности труда; *«Его отношение к коллегам было хорошо»* / отношение…было хорошим. *РС: «на должность заведующего строительного цеха»*/ …заведующего строительным цехом.

Встречается в работах неоправданное употребление отглагольных существительных. *ИС: «Прошу прощение за то, что я отсутствовала на вызывании в милицию…» /* …не смогла явиться …; *«После служения в армии…»* / После службы в армии…; *РС: «Рассмотрел просьбу о взятии на работу» /* «…о приеме на работу»*; «Не смог явиться в назначенное время в связи с моим отбытием в деревню к бабушке» /* ...в связи с отъездом…

Большое количество ошибок в работах студентов связано с нарушением лексических норм. Часто возникает смысловая неточность из-за неверного выбора слова. Так, иностранный студент, рекомендуя выбрать будущей специальностью журналистику, предполагаемый выбор обосновывает тем, что *«Грамотно пишешь литературу…»,* однако не всякий пишущий грамотно должен (или может) стать журналистом, кроме того, что понимается под «*литературой*»? Возможно, статьи, рассказы или умение интересно представить любой материал? *«Я думал, это тебе очень пригодно» /* Думал, что тебе эта информация пригодится (заинтересует тебя); *«Не смогу присутствовать в вашем кабинете по вашему призыву»* / имелось в виду – вызову; *«В жизни Вьет добрый и весенний человек» /* ...веселый (?); *«На работе в любой ситуации он всегда найдет выход. Он очень выходчивый человек» /* находчивый; *«Закончил институт с прекрасным дипломом» /* окончил с красным дипломом.

Смысловая неточность из-за неверного выбора слова, к сожалению, часто встречается и у российских студентов: *«...Наше предприятие квалифицируется в разных направлениях» /*…наше предприятие специализируется на выпуске разнообразной продукции; *«В указанный срок не смог явиться по причине болезни» /* В назначенное время…; *«...Исполнителен и имеет огромное желание работы вашего типа» /* …огромное желание работать по профилю вашего предприятия, …заниматься этой работой, работой такого типа. *«Работая на данном предприятии, он обязательно добьется экономического роста» /* работая на предприятии, работник может добиться профессионального роста или своей работой способствовать улучшению работы предприятия, а экономический рост можно наблюдать в отдельной отрасли промышленности.

Смысловая неточность приводит к двусмысленности. *ИС: «Прошу Вас разрешить меня на другое время свидание с Вами, чтобы мы могли решить все проблемы»* / по контексту: …пригласить меня в другое время для дачи свидетельских показаний; *РС: «Всегда сговорчив с клиентами, он обязательно добьется того, чтобы клиент удовлетворил свои желания»* / ...находит общий язык с клиентами, учитывает и выполняет их пожелания.

И иностранные, и российские студенты допускают нарушение сочетаемости слов: *ИС*: *«Знакомый друг»; РС: «…на мелочи и незначительные действия предприятия надо также заострять свое внимание». / «Действия предприятия»* – предприятие само не совершает действия, даже *«незначительные». «Заострять свое внимание»* – заострить внимание слушателей (не свое!), анализируя что-то, говоря о чем-то, здесь, очевидно, – «обращать внимание», кроме того, местоимение *«свое»* – лишнее.

Ошибки в построении предложения проявляются в смысловой неточности, возникающей из-за неполноты предложения: *ИС: «Из-за очень прямого, у него не очень хорошее отношение к руководителям» /* …прямого характера, не очень хорошие отношения с руководителями;

«После окончания курса они помогут тебе найти место работы и, возможно, получить заработок» / …получить высокий заработок. *РС: «добивается позитивных результатов предприятия»* / …позитивных результатов работы предприятия; в отсутствии логической связи между частями предложения: *ИС: «Я только что вчера был в Москве, но узнал о новой интересной информации, которая тебя интересует»* / …и узнал…; *РС: «При исполнении своих обязанностей она использовала знания персонального компьютера и английского языка в совершенстве»; «Основными его достоинствами, на мой взгляд, являются отзывчивость, общительность. Этот человек начитанный, справедливый, малопьющий».*

Что касается формул этикета, то у иностранных студентов, которые стремятся быть максимально вежливыми, объяснительная записка, как правило, начинается так: *«Прошу прощение за то, что я отсутствовал…»*, «*Прошу Вас простить меня за отсутствие у Вас во вторник...»*, а заканчивается *«Когда у Вас есть свободное время, пожалуйста, сообщите мне. Я жду Ваше сообщение»,* или *«С уважением!»*.

У российских студентов в тексте объяснительной записки так же нередко присутствуют формулы вежливости: после обозначения вида документа – «объяснительная записка» – следует, например, обращение *«Уважаемый Иванов О. В.»*, а заканчивается она словами *«С уважением…»*, что не допускается в документах этого типа, здесь же можно встретить и просьбу: *«Убедительно прошу Вас не применять в отношении меня строгие меры административного воздействия в связи с неявкой…»*, или *«Обращаюсь к Вам в надежде на понимание с Вашей стороны»*, что также неуместно.

Итак, возникающие в письменных работах студентов ошибки можно условно разделить на три группы. Одни из них допускаются только иностранными студентами, носят в этой группе тестируемых устойчивый характер (употребление падежных форм, форм местоимений, видов глагола, употребление временных форм, особенно в сложных предложениях и др.).

Другие ошибки, напротив, прослеживаются лишь в работах российских студентов, но вовсе не потому, что иностранные учащиеся их не допускают – это объясняется тем, что многие конструкции иностранные студенты в своей речи активно не используют (например, причастные и деепричастные обороты, фразеологизмы). И, наконец, третья группа, более многочисленная, включает типы ошибок, которые допускают и иностранные, и российские студенты.

Таким образом, при выработке параметров контроля необходимо соотносить достижения иностранных студентов с уровнем владения русским языком носителей языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Балыхина, Т. М.* Российская система тестирования по РКИ: современное состояние и перспективы развития / Т. М. Балыхина, Л. П. Клобукова, Е. Л. Корчагина, Н. М. Румянцева, Е. Е. Юрков // Русское слово в мировой культуре: материалы X Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Пленарные заседания: сб. докладов. В 2 т. / под ред. Е. Е. Юркова, Н. О. Рогожиной. – СПб.: Политехника, 2003. – Т. 2. – С. 127–140.

2. *Клобукова, Л. П.* Абитуриент-тест: русский язык для иностранцев. Типовой тест по русскому языку для иностранцев, поступающих в вузы России / Л. П. Клобукова, Е. А. Зелинская, В. В. Добровольская, И. В. Одинцова, Г. А. Битехтина. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова. Филологический факультет, 1994. – 70 с.

3. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. – М.; СПб., 2001.

4. *Попова, Н. Н.* Русский язык с русскими классиками: учебн. пособие / Н. Н. Попова, А. В. Бахмутова, Т. Н. Весова, Е. В. Чистякова / ВолгГТУ. – Волгоград, 2006. – 100 с.

5. *Аверьянова, Н. А.* Ровесники – ровесникам: учебн. пособие для иностранных студентов / Н. А. Аверьянова, Л. Ф. Белякова, А. В. Бахмутова; под ред. Н. А. Аверьяновой; ВолгГТУ – Волгоград, 2008. – 84 с.

6. *Аверьянова, Н. А.* Сопоставительный анализ ошибок иностранных и российских студентов при выполнении субтеста «Письмо» (второй уровень владения русским языком) // Тестовые формы контроля по русскому языку как иностранному (РКИ): II Всерос. научно-практич. конф. Доклады и сообщения / под ред. Н. П. Андрюшиной, О. А. Усковой; ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова – Москва, 2005. – С. 116–125.

7. *Аверьянова, Н. А.* Письменная деловая речь российских студентов // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7 (33) / Н. А. Аверьянова. – Волгоград: Политехник, 2007. – (Серия «Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе» ; вып. 4). – С. 80–82.

УДК 378.126
ББК Ч.481.4

Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк

ИМИДЖ КАК ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: filimonova_n@ rambler.ru, romanuk-elena9@mail.ru

В предлагаемой статье рассматриваются проблемы профессионально-педагогического общения в аудитории иностранных студентов, обучающихся в вузах России. Обращается внимание на имидж преподавателя вуза с учетом национально-психологических особенностей иностранцев.

Ключевые слова: педагогическое общение, национально-психологические особенности, имидж преподавателя, референтность.

N. Filimonova, E. Romanyuk

IMAGE AS A PART OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN ONE

Volgograd State Technical University

In suggested article problems of professional – pedagogical dialogue in an audience of the foreign students training in high schools of Russia are considered. It is paid attention to the image of the teacher in view of national – psychological features of foreigners.

Keywords: pedagogical dialogue, national – psychological features, the image of the teacher, reference.

Компетентность – это высшая степень профессионализма. Понятие «компетентность» в настоящее время широко распространено в педагогике, оно рассматривается как качество личности (Н. В. Кузьмина, Р. К. Тугушев и др.), как социальное явление (Г. Э. Белицкая, И. А. Зимняя, Л. А. Петровская, Дж. Равен., Р. Уайт и др.) или как часть профессионального роста специалиста (В. П. Бездухов, Ю. В. Варданян, А. К. Маркова и др.). Профессиональная компетентность – это способность и готовность специалиста к успешной профессиональной деятельности. Составной частью профессиональной компетентности преподавателя русского языка как иностранного является общение, оно формирует его профессиональный имидж. А. Ю. Панасюк составляющими имиджа специалиста считает пять элементов. Это среда обитания (жилище, кабинет, автомобиль и др.), внешность (телосложение, костюм, макияж и др.), продукция, услуга, которую создал специалист, вербальный имидж – что и как говорит и пишет специалист, кинетический имидж – движения корпуса, головы, рук, ног, мимика и др. Создание профессионального имиджа – это кропотливая работа над всеми пятью элементами, которые должны быть скоординированы между собой, так как речь идет о гармонии в образе, которая приводит к удовлетворению и успеху в профессии [1, с. 94].

Понятие «имидж» (от лат. imago – образ, от англ. image – образ) в последнее время все чаще применяется в контексте «имидж профессионала», в данном случае – имидж преподавателя высшей школы. Педагогическое общение – это специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника, обеспечивающее усвоение знаний и развитие личности в учебно-воспитательном процессе. Оно является необходимым условием обучения и формирования имиджа педагога. Это важнейший элемент педагогической деятельности; без него невозможно достижение целей обучения и воспитания. О внешней выразительности как источнике познания личности говорили еще древние ученые и философы (Гиппократ, Аристотель, Сократ). Внешний облик педагога должен свидетельствовать о хорошем вкусе и соответствовать этическим и эстетическим нормам. Существует достаточно много работ, посвященных изучению имиджа специалиста и преподавателя вуза (Л. Ю. Донцова, Л. П. Иноземцева, Л. М. Семенова, Г. Г. Почепцов и другие), но проблема имиджа преподавателя русского языка как иностранного практически не изучалась. Исследователь Л. П. Иноземцева приводит данные опросов студентов о предпочтительных положительных качествах преподавателей вуза, среди которых: профессионализм и глубокое знание предмета; умение образно и доступно излагать свои мысли; высокая общая культура и эрудиция; быстрота реакции и мышления, умение отстаивать свою точку зрения, умение пользоваться выразительными,

в том числе и невербальными средствами, способность понимать психологию студентов, доброжелательность, терпеливость, строгость и справедливость, психологическая устойчивость, аккуратный внешний вид. Студенты выделили и качества, противопоказанные преподавателям: высокомерие, грубость, недоброжелательность, самовлюбленность, менторство, застенчивость, медлительность, консерватизм, стремление подавить студента, несобранность и лень, излишняя эмоциональность [2]. Э. В. Кондратьев и Р. Н. Абрамов компонентами персонального имиджа считают внешние данные личности, поведенческие особенности, социальные и поведенческие характеристики, самовосприятие, восприятие референтными группами и публичный образ [3, с. 194].

Исследователь Л. Ю. Донцова определяет в диссертации «Психологические условия формирования имиджа преподавателей высшей школы» [5, с. 10–13] динамическую модель имиджа преподавателя вуза, состоящую из трех уровней: ***ядро*** (*природный компонент*: внешние данные преподавателя, его физические и психофизиологические особенности, темперамент, возраст, пол); ***внутренний уровень*,** в который входят: а) *личностный компонент*: коммуникативные качества и умения, приобретаемые личностью в результате образования и воспитания: интеллектуальные, нравственные и эмоционально-волевые качества, а также личное обаяние; б) *поведенческий компонент*: действия преподавателя в сложных педагогических ситуациях, отношение к стране, обществу и т. д.; в) *профессиональный компонент*: профессиональные знания, умения, навыки и компетентность, профессионально важные качества, индивидуальный стиль; ***внешний уровень*** составляют символические характеристики: а) *визуальный компонент*: осанка человека, внешняя привлекательность, одежда, ее цвет и стиль; б) *аудиальный компонент*: тембр голоса и интонация, манера говорить, скорость и громкость речи, артикуляция и т. д.; в) *кинестетический компонент*: жесты, мимика, взгляд, телодвижения; г) *ольфакторный компонент*: запаховое воздействие на человека.

Первый уровень – ядро имиджа или его природный компонент –важен для преподавателя русского языка как иностранного в том плане, что и природные, и физические, и психологические особенности личности преподавателя должны быть направлены к достижению определенной цели – эффективному педагогическому общению со студентами. На втором, внутреннем уровне можно выделить определенные коммуникативные качества и умения преподавателя, которые определяются потребностями иностранных студентов в межкультурном общении, его профессиональные знания и компетентность, его индивидуальный стиль общения, а в его поведении должны отражаться активная жизненная позиция, патриотизм, общественная активность и т. п. Третий, внешний уровень имиджа преподавателя в иностранной аудитории имеет определенное своеобразие по сравнению с его имиджем в российской аудитории. К примеру, в иностранной студенческой аудитории, которая может быть очень пестрой по национальному и религиозному составу, но в большинстве своем состоит из представителей мужского пола, преподаватель, формируя свой внешний облик, обязан учитывать многие моменты. Например, в мусульманской аудитории одежда преподавателя должна быть более закрытой, чем в любой другой. По данным опросов, все студенты предпочитают синий, голубой и фиолетовый цвет в одежде преподавателей вуза и менее одобряют красно-коричневую гамму. Особенности имиджа преподавателя высшей школы и, в частности, в иностранной аудитории рассматриваются в монографии, посвященной педагогическому общению [5], а также в пособии, посвященном национально-психологическим чертам иностранных учащихся из разных регионов [6].

Авторы другого учебного издания «Если твой студент – иностранец» предъявляют более жесткие требования к женщинам-преподавателям, работающим с иностранными студентами, считая, что им «нельзя появляться в одежде с мини-юбкой, вырезом декольте, открытым животом, с короткими рукавами: даже летом короткие рукава выглядят, мягко говоря, слишком неформально. Об одежде без рукавов и сарафанах не может быть и речи в деловом гардеробе» [7, с. 3]. Конечно, такой подход к решению этой проблемы довольно радикален, но в иностранной аудитории преподавание действительно имеет ряд ограничений. Общение происходит в небольшой аудитории, группа максимально составляет не более восьми учащихся. Студенты не прощают преподавателю неаккуратный внешний вид, неприятный запах тела и резкие ароматы, слишком неуместный стиль в одежде – как спортивный, так и роман-

тический или даже этнический. Не следует также забывать о той огромной внеаудиторной работе, которую проводят преподаватели в течение первого учебного года иностранцев в России. В иностранной аудитории нельзя учесть все особенности преподавания в каждой отдельной культуре, но необходимо иметь представление об общих тенденциях в облике преподавателя той или иной страны. Следует отметить, что в большинстве опросов студенты высоко оценивают деловой стиль одежды и внешний вид преподавателей, но именно культура общения оценена ими наиболее низко.

Продуктивность общения с иностранными учащимися во время и после занятий зависит от многих факторов. Исследователи отмечают необходимость коммуникативного настроя или готовности преподавателя к общению, уверенность в себе и настроенность на совместную деятельность, энергичное проявление коммуникативной инициативы, умение оперативно и гибко управлять общением, ощущение собственного стиля общения. Речь должна быть правильной и одновременно нейтральной, иностранным студентам трудно воспринимать разговорные формы русской речи, особенно на начальном этапе обучения. Мимика и пантомимика должны быть педагогически целесообразными и адекватными, с обязательным учетом особенностей данного контингента учащихся. В разных исследованиях приводятся данные опросов студентов по поводу факторов, влияющих на эффективность обучения, при этом примерно 75 % считают важным образ преподавателя, а около 90 % – стиль общения со студентами. Вполне закономерно, что и преподаватели, и студенты на первое место поставили профессиональные качества. Имеются и некоторые отличия. Студенты выше, чем преподаватели, ценят владение дидактическими приемами, справедливость и выразительность речи. Зато для преподавателей более значимыми, чем для студентов, оказались такие качества, как хорошие манеры, оптимизм и внешняя элегантность. И, наконец, единодушно низкую оценку получили и у преподавателей, и у студентов такие характеристики, как научное звание, порядочность, обаяние, крепкое здоровье, чуткость и аккуратность [4, с. 16]. Для коррекции педагогического общения, для изменения своего имиджа вузовским преподавателям желательно знакомиться с результатами подобных опросов, которые дают представление о том, каким видят студенты идеального преподавателя высшей школы.

Таким образом, имидж преподавателя – это динамическая характеристика, которая постоянно взаимодействует с социумом и культурой и требует коррекции и совершенствования.

Понятие имиджа находится в тесной связи с другим близким по значению термином «референтность преподавателя». *Референтность* – это особое качество личности, которое определяется мерой значимости для других людей. Понятие «референтный преподаватель» – это не столько модный термин, сколько ответ на вопрос, от чего зависит личная значимость вузовского преподавателя для его студентов. При этом на референтность преподавателя влияют не его объективные качества, а восприятие этих качеств студентами, их субъективное отношение к данной личности. Таким образом, для одних студентов этот преподаватель может быть референтным, потому что они испытывают к нему уважение, восхищение, симпатию и прочие эмоции, другие останутся равнодушными к его достоинствам, потому что для них важны иные профессиональные и человеческие качества. Более того, преподаватель не только может быть значимым для одних и неинтересным для других студентов, но и в той среде, где ранее он был референтным преподавателем, могут измениться ценностные ориентации и, как следствие, отношение к нему студентов. То есть референтность – это не постоянное качество личности, а величина переменная, которая зависит от целого ряда условий [8]. Вузовский преподаватель должен стремиться стать референтным, чтобы строить педагогическое общение со студентами: ему не нужно прибегать к сильным методам воздействия, его пожелания реализуются быстрее, чем требования авторитарного педагога. Исследователь А. В. Чулкова по результатам опросов студентов выделяет несколько групп качеств, которые необходимы преподавателю, чтобы быть референтным в глазах своих воспитанников. Это владение методами преподавания, умение доходчиво и интересно излагать материал, увлеченность предметом, профессиональная эрудиция, тактичность, уважение к студентам, общительность, умение сплотить коллектив, чувство юмора, эмоциональная выразительность, отзывчивость, доброжелательность, ответственность, потребность в саморазвитии [9].

Ряд опросов выявил представления иностранных студентов о необходимых качествах

преподавателей вузов. Анкетирование проводилось среди учащихся факультета подготовки иностранных специалистов ВолгГТУ в начале учебного года на английском языке и в конце – на русском. В начале списка обязательных для преподавателя качеств личности были профессиональная компетентность, общительность, активность, толерантность, консерватизм, образованность, высокий уровень интеллекта и культуры. Необходимо отметить, что в условиях обучения иностранных студентов на подготовительном факультете проблема имиджа преподавателя приобретает особый смысл. Преподаватель в течение первого учебного года – очень важный человек в жизни учащегося, он не только обучает его языку, но и открывает для студента новый мир, помогает решать его проблемы, становится его другом, советчиком и наставником. Кроме того, преподаватель – представитель своей страны, во многом отношение студентов к России и ее культуре зависит от него. Значение имиджа преподавателя русского языка как иностранного трудно переоценить. В перспективе исследования – вопросник по оценке качества инфраструктуры обучения на факультете. Такая работа может помочь организации процесса обучения на факультете подготовки иностранных специалистов и повысить имидж факультета и вуза в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Панасюк, А. Ю.* Вам нужен имиджмейкер? / А. Ю. Панасюк. – М. : Дело, 2001. – 239 с.

2. *Иноземцева, Л. П.* Особенности корпоративной культуры преподавателей / Л. П. Иноземцева // Вестник ЮУрГУ, серия «Лингвистика». – 2007. – № 15. – Вып. 5. – С. 79–82.

3. *Кондратьев, Э. В.* Связи с общественностью : учеб. пособие / Э. В. Кондратьев, Р. Н. Абрамов; под ред. С. Д. Резника. – М. : Академический Проект, 2003. – 416 с.

4. *Донцова, Л. Ю.* Психологические условия формирования имиджа преподавателей высшей школы: автореф. дис. … канд. пед. наук / Л. Ю. Донцова. – Ставрополь, 2004. – 22 с.

5. *Филимонова, Н. Ю.* Организация профессионально-педагогического общения при формировании основ межкультурной коммуникации в условиях российского вуза: монография / Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк; под ред. Н. Ю. Филимоновой; ВолгГТУ. – Волгоград, 2009. – 186 с.

6. *Филимонова, Н. Ю.* Особенности работы со студентами-иностранцами из стран Африки, Азии, Ближнего Востока, Латинской Америки (довузовский этап): учебное пособие / Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк, Т. Ю. Тулупникова, Н. В. Щукина; ВолгГТУ. – Волгоград, 2008. – 80 с.

7. *Попова, И. М.* Если ваш студент – иностранец (в помощь преподавателям, работающим с иностранными студентами): сборник статей с приложением / И. М. Попова. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. – 32 с.

8. *Давыдова, М. Л.* Преподаватель глазами студента: критерии референтности / М. Л. Давыдова, Н. Ю. Филимонова // Социально-экономические и правовые проблемы современной России: сб. научных статей. – Волгоград, 2009. – Вып. 4. – С. 7–12.

9. *Чулкова, А. В.* Личностная референтность преподавателя как средство целостного педагогического процесса в вузе / А. В. Чулкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер. Педагогические науки. № 1(10). – Волгоград: Изд-во «Перемена», 2005. – С. 59–62.

УДК 347.77.378
ББК 67.404.3

О. Л. Серегина

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ПРАВА НА РЕЗУЛЬТАТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Волгоградский государственный университет
E-mail: olseregina@gmail.com

Автор статьи говорит о цели существования дисциплин, об интеллектуальных правах на результаты инновационной деятельности, перечисляет наиболее актуальные и современные методы преподавания дисциплины.

Ключевые слова: дисциплина, интеллектуальная собственность**,** методическое обеспечение, инновации, актуальные тенденции современной науки, нанотехнологии, государственная политика.

O. Seregina

THE INTELLECTUAL RIGHTS TO THE RESULTS OF THE INNOVATIVE ACTIVITY: METHODOLOGICAL PROVISION OF THE TEACHING OF THE DISCIPLINE

Volgograd State University

The author of the article says about the purpose of existence of disciplines on intellectual rights to the results of innovation activities, lists the most actual and modern methods of teaching.

Keywords: discipline, intellectual property**,** methodological provision, innovations, current tendencies of modern science, nanotechnologies, state police.

Использование передовых технологий, генерирование интеллектуального капитала, в том числе знаний, навыков, производственного опыта, превращение их в эффективное производство – вот то, что способствует развитию современной глобальной экономики.

Безусловно, что представление результатов инновационной деятельности на внутреннем и внешнем рынке возможно только при обеспечении защиты и охраны прав на эти объекты, а также беспрепятственного осуществления возможной передачи научно-технических знаний и новых технологий.

В последнее десятилетие Россия активно стремится к построению национальной инновационной системы. Преподавание в вузах дисциплин, связанных с закреплением и осуществлением гражданских прав на результаты инновационной деятельности, представляет собой необходимую составляющую познаний будущего специалиста, бакалавра или магистра юриспруденции.

Право интеллектуальной собственности – самостоятельный институт российского права, целостная совокупность норм, регулирующих различные виды интеллектуальной собственности, способы ее защиты и осуществления.

Дисциплины, тем или иным образом изучающие результаты интеллектуальных прав на инновационную деятельность в общей системе объектов гражданских прав, в том числе посвящены анализу тенденций, вызванных влиянием развития новых технологий на характер исключительных прав [1].

Основной целью преподавания дисциплин о правах на результаты инновационной деятельности является формирование у студентов и магистрантов понимания о влиянии интеллектуальной собственности на эффективность национальной инновационной системы, влиянии наиболее актуальных тенденций развития инновационной сферы на характер исключительных прав.

В числе задач преподавания – преподнесение базовых знаний о таком правовом явлении, как результаты интеллектуальной собственности в инновационной сфере, приобретение студентами и магистрами объема знаний в области вопросов права интеллектуальной собственности и его защиты, в том числе изучение и нахождение места различных направлений инновационной деятельности (таких, например, как нанотехнологии) в качестве одного из наиболее перспективных направлений науки, технологий и промышленности в современном российском государстве.

Представляется, что в процессе изучения дисциплин в сфере интеллектуальных прав на инновации студенты должны получить объем знаний относительно самого понятия инноваций в современной науке, существования основных инновационных направлений; политики российского государства в сфере инноваций. Кроме того, необходимо помочь студенту свободно ориентироваться в вопросах осуществления и распоряжения интеллектуальными правами на результаты инновационной деятельности; знать основные организации в сфере правового регулирования интеллектуальной собственности на инновационные открытия.

Автору видится, что не нужно повторяться и дублировать информацию, изученную студентами ранее. В рамках обсуждаемых дисциплин достаточно только проверить наличие у студентов некоторых полученных ими ранее общих знаний, в частности, об авторском, патентном праве, о правах на результаты интеллектуальной деятельности.

Несмотря на свою актуальность и значимость, результаты инновационной интеллектуальной деятельности являются лишь одним из объектов права интеллектуальной собственности [2]. Поэтому практическим назначением преподаваемой дисциплины должно стать обучение студента применять нормы права интеллектуальной собственности к конкретным ситуациям в сфере инноваций.

Путем предоставления студентам информации в электронном виде обеспечивается доступность и своевременная актуализация учебных и учебно-методических материалов, а значит, наиболее эффективная реализация образовательной программы [3].

Важной составляющей методического обеспечения дисциплины является предоставление (в составе учебно-методического комплекса или в любом другом доступном источнике) обучающимся списка нормативных актов, учебной и научной литературы, публикаций в периодических изданиях.

Учитывая динамичность развития изучаемого направления, необходимо разрабатывать курс с учетом последних исследований и разработок в данной области знаний, постоянно следить за изменениями, дополнениями в законодательстве, обновлять базу нормативных и су-

дебных источников. В качестве эффективного средства поиска информации студентам следует рекомендовать для самостоятельной работы электронные справочно-правовые системы «Гарант» или «Консультант-Плюс» (в которых также могут быть найдены все рекомендуемые нормативные документы, международные договоры и судебные акты).

Такое методическое обеспечение позволяет обучить студента и магистранта работать с правовыми базами и обобщениями судебной практики, толковать нормы права интеллектуальной собственности.

Еще одним направлением, которое позволяет не отставать от динамично развивающихся процессов, является активное использование ресурсов информационно-телекоммуникационной сети Интернет. Значение Интернета безусловно растет. Как правило, современному поколению студентов составляет наименьшую сложность обратиться к этому источнику знаний [4]. Однако кроме общих советов и рекомендаций, желательно задать верное направление и указать обучающимся некоторые адреса в Интернете, при помощи которых может быть найдена соответствующая информация. Не стоит ограничиваться только ссылкой, желательно также заранее уточнить и заинтересовать содержанием конкретного сайта. Например, это может выглядеть следующим образом:

1. http://www1.fips.ru – Роспатент – Федеральная служба по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам

2. http://www.wipo.int/portal/index.html.ru – Всемирная организация интеллектуальной собственности – Учреждение Организации Объединенных Наций, деятельность которого направлена на развитие международной системы интеллектуальной собственности

3. http://www.epo.org – Европейское патентное ведомство – Получение патентной охраны на территории всех государств-участников Европейской патентной конвенции через подачу одной Европейской патентной заявки в Европейское патентное ведомство

4. http://www.copyright.ru – Copyright.ru – Интернет-ресурс по авторскому праву, смежным правам, защите интеллектуальной собственности и патентованию

5. http://federalbook.ru/news/analitics/02.09.2010.html – Федеральный справочник: «Нормативные правовые акты формирования инновационного комплекса в Российской Федерации».

Не стоит забывать и о прикладном назначении рассматриваемых дисциплин. Оно должно проявиться в том, чтобы в результате обучения студенты могли грамотно написать договор, предусматривающий передачу интеллектуальных прав на инновационные объекты, правильно оформить заявку на изобретение, полезную модель, промышленный образец и другие объекты интеллектуальной собственности. Помимо нарабатывания таких навыков на семинарских занятиях, для достижения этой цели необходимо обеспечить обучающихся образцами вышеперечисленных документов или ссылками на те источники, где они смогут их найти самостоятельно.

Однако прежде чем приступить к выполнению заданий для самоконтроля, студентам необходимо изучить лекционный материал по данной теме, рекомендуемые основные и дополнительные нормативные, учебные и научные источники.

При составлении учебно-методического комплекса следует представить все материалы, необходимые для полноценной подготовки ко всем вопросам каждой из тем предмета, в том числе: план проведения занятий (с подробным разъяснением механизма каждой из его форм); вопросы, выносимые на обсуждение; список дополнительной литературы по каждой теме; программную аннотацию по каждой теме и т. д.

Задания для практических занятий студентов чаще всего представляют собой задачи и необходимость подготовить мотивированные ответы на вопросы.

При решении задач студентам необходимо проанализировать обстоятельства, изложенные в условии, обосновать свои выводы ссылками на нормы права. При этом формулировка соответствующей нормы должна быть приведена полностью. Если в задаче поставлено несколько вопросов, полные и обоснованные ответы должны быть даны по каждому из них.

Иногда задание заключается в подготовке мотивированных ответов на вопросы. Если вопрос сформулирован как закрытый, то студенту следует раскрыть свой ответ, дав полную и обоснованную аргументацию. Если требуется перечислить понятия, то необходимо также дать пояснения по каждому из них.

Вопросы по теме могут быть такими:

«Стратегия развития РФ в инновационной сфере»:

1. Опишите место и роль государства в сфере инновационной деятельности.

2. Какие нормативные акты определяют политику РФ в сфере наноиндустрии, другой инновационной деятельности?

3. Какие способы и направления внедрения достижений в хозяйственную практику вы знаете?

4. Охарактеризуйте темпы и цели развития процессов передачи технологий, прав на использование объектов интеллектуальной собственности.

5.Укажите государственные приоритеты в инновационной сфере, основные направления государственной политики РФ в области развития инновационной системы.

Особого внимания заслуживает процесс формулирования перечня тем рефератов, курсовых, а также дипломных работ. Такая новаторская дисциплина требует и нетрадиционного подхода к научным исследованиям в данной области. Видится, что перечень тем, предлагаемых на суд молодых исследователей, не должен копировать список вопросов к экзамену, как часто можно встретить в традиционных, глубоко исследованных дисциплинах (гражданское право, гражданский процесс).

Ниже сформулировано несколько тем, претендующих на новаторство и в то же время требующих глубины исследования материала:

1. Инновационная деятельность и трансформация существующих результатов интеллектуальной деятельности: проблемы введения в гражданский оборот.

2. Влияние наиболее инновационных и актуальных тенденций развития нанотехнологичной сферы на существование права интеллектуальной собственности.

3. Появление и внедрение инноваций в практику мирового хозяйствования в современных условиях.

4. Механизм защиты интеллектуальных прав в РФ и в международном сообществе.

5. Интеллектуализированная инновационная деятельность и право интеллектуальной собственности на инновации: соотношение понятий.

Работа над подобным исследованием, как и по предмету в целом, должна носить творческий характер, отражать свежий взгляд на наиболее актуальные тенденции современной науки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Ипполитова, А. А*. О коммерциализации ОИС в региональной инновационной системе Саратовской области / А. А. Ипполитова // Инновационная деятельность. – 2012. – № 2 (20).

2. *Серегина, О. Л*. Нанотехнологии как объект права интеллектуальной собственности / О. Л. Серегина // Законы России: опыт, анализ, практика. – М.: Издательский дом «Буквовед», 2011. – Сентябрь. –С. 58–62.

3. *Давыдова, М. Л.* Средства повышения эффективности самостоятельной работы иностранных студентов на разных этапах обучения (на примере преподавания юридических дисциплин) / М. Л. Давыдова, Н. Ю. Филимонова // Научный Вестник МГТУ ГА, серия «Международная деятельность вузов». – МГТУ ГА. – 2007. – № 116 6).

4. *Филимонова, Н. Ю*. Подготовка к курсовым работам по НСР с применением информационных технологий / Н. Ю. Филимонова, В. Д. Горьковская, Н. В. Харламова // Вестник ТулГУ. Серия «Современные образовательные технологии в преподавании естественно-научных дисциплин».– Тула: Изд-во ТулГУ, 2011. – Вып. 10. – Ч. 1. – С. 63–67.

УДК 378
ББК Ч 484.4

Н. Ю. Филимонова, А. Е. Годенко

РОЛЬ ДОВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: filimonova_n@rambler.ru

В предлагаемой статье рассматриваются роль довузовского этапа в рамках непрерывного обучения и особенности работы с иностранцами в условиях технического вуза.

Ключевые слова: довузовский этап, иностранные студенты, технический университет.

N. J. Filimonova, A. Y. Godenko

BEFORE UNIVERSITYGRADE OF STUDING OF FOREIGN STUDENTS AND ITS ROLE WITHIN THE FRAMEWORK OF FUNDAMENTAL PREPARATION OF THE FUTURE ENGINEERS

Volgograd State Technical University

In suggested article are examined a role before university stage within the framework of continuous training and features of work with foreigners in conditions of a technical university.

Keywords: before university stage, foreign students, technical university.

В настоящее время российские вузы оказывают иностранцам самые различные образовательные услуги, среди которых можно назвать обучение иностранных студентов, стажеров, аспирантов как на очных, так и на заочных отделениях, обучение иностранцев в совместных университетах и институтах, а также в 86 зарубежных филиалах, в культурных центрах, на курсах и прочее. На сегодняшний день вузовское и послевузовское образование получает свыше 200 тысяч иностранных граждан из 170 стран мира. При этом основное количество иностранных студентов приезжает из стран СНГ (39,1 %) и стран Азии (35,7 %) – всего 74,8 % от общего числа иностранцев, обучающихся в России (рис. 1).

Аналогичная ситуация сложилась и в Волгоградском государственном техническом университете, где основная группа иностранцев – это студенты, приехавшие из стран Азии (50,8 %) и стран СНГ (21,8 %), что составляет 72,6 % от общего числа иностранцев, обучающихся в ВолгГТУ (рис. 2).

Регулярное обучение иностранцев началось в нашей стране с середины прошлого века (первые кафедры русского языка для иностранных граждан были созданы в 1951 году). Численность иностранных граждан, обучавшихся в вузах СССР в 1950–1951 учебном году, составляла 5,9 тысячи человек. При этом доля иностранных граждан в составе всех студентов советских вузов была 0,5 %. К 1990–1991 учебному году, то есть накануне распада СССР, в советских учебных заведениях обучалось 126,5 тысячи иностранцев, что составляло 2,6 % от численности всего студенчества [2, с. 22]. Децентрализация системы подготовки зарубежных специалистов привела к тому, что число иностранных студентов в стране резко сократилось. Только в 2006–2007 учебном году удалось достичь показателей советского периода.

С 1990-х годов международная деятельность вузов направлена на поиски партнеров и развитие платных форм обучения. Учитывая нестабильность бюджетного финансирования, российские вузы стремились увеличить прием иностранцев на контрактной основе. Если в 1991 году в стране обучалось 36710 иностранных студентов, приехавших по гослинии, и только 2591 по контракту, то через 10 лет картина изменилась: по гослинии приехало 7948 человек, а по контракту – 53478 человек.

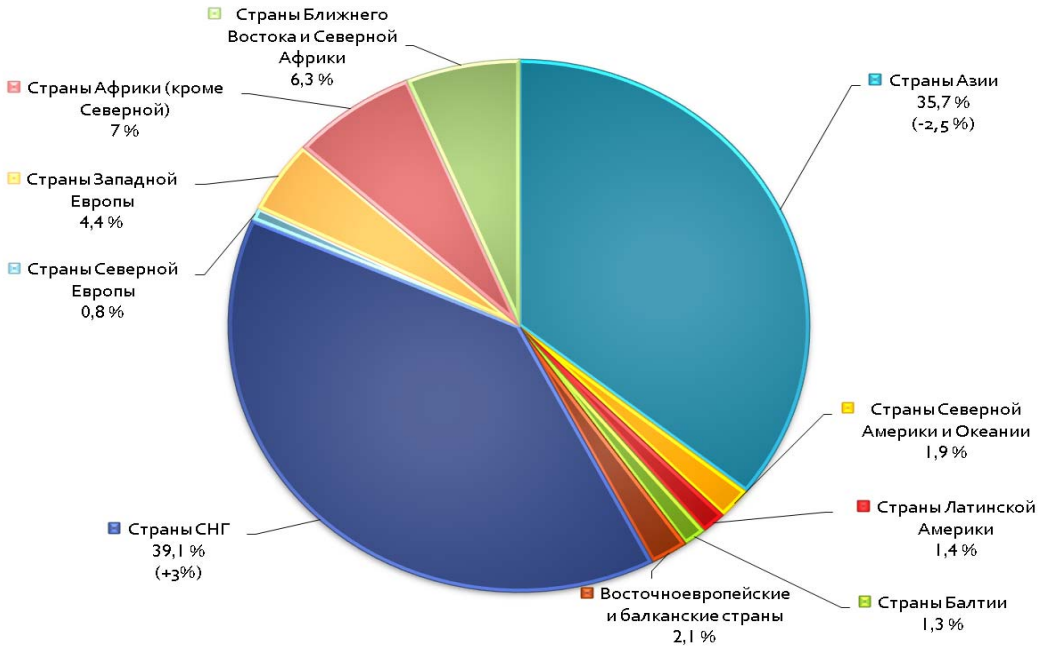


Рис. 1. Доля иностранных граждан из различных стран, обучавшихся в вузах РФ в 2009–2010 учебном году [1]

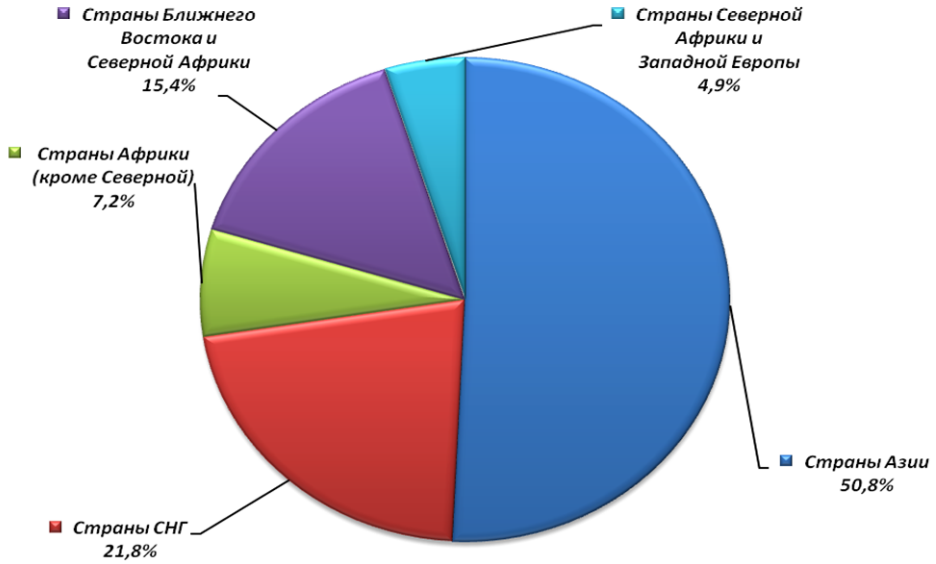


Рис. 2. Распределение иностранных студентов, обучавшихся в ВолгГТУ в 2011–2012 учебном году, по регионам

Модель подготовительных факультетов, центров довузовской подготовки иностранных учащихся, появившаяся в 1950-е годы, оказалась вполне жизнеспособной. И сегодня с довузовского этапа начинается процесс обучения иностранцев в России. Этот этап является непременным и обязательным звеном в рамках непрерывного образования, потому что именно здесь закладываются основы качественной подготовки будущего иностранного специалиста.

Основное место в учебном процессе в условиях довузовского этапа занимает русский язык. Если общий объем учебного времени составляет 2052 часа, из них аудиторных – 1368 часов (минимальный объем – 1350 часов, из них аудиторных – 1000 часов), то на русский язык отводится 50 % учебного времени. Именно на этих занятиях иностранный учащийся технического вуза уже на начальном этапе изучения русского языка получает первые представления о культурных и духовных ценностях русского народа, о «языковой картине мира». Уроки русского языка развивают познавательную активность студентов, способствуют быстрейшему освоению ими новой для них культурно-языковой среды, развитию их речевой деятельности в социально-

культурной сфере, формированию лингвокультуроведческой компетенции [3].

Особое место в числе иностранцев, приезжающих на учебу в российские вузы, занимают студенты из стран СНГ. Из их числа 33,8 % приходится на учащихся из Казахстана, 9,6 % – из Украины, 9,1 % – из Белоруссии, 8,9 % – из Туркменистана и т. д. (рис. 3).

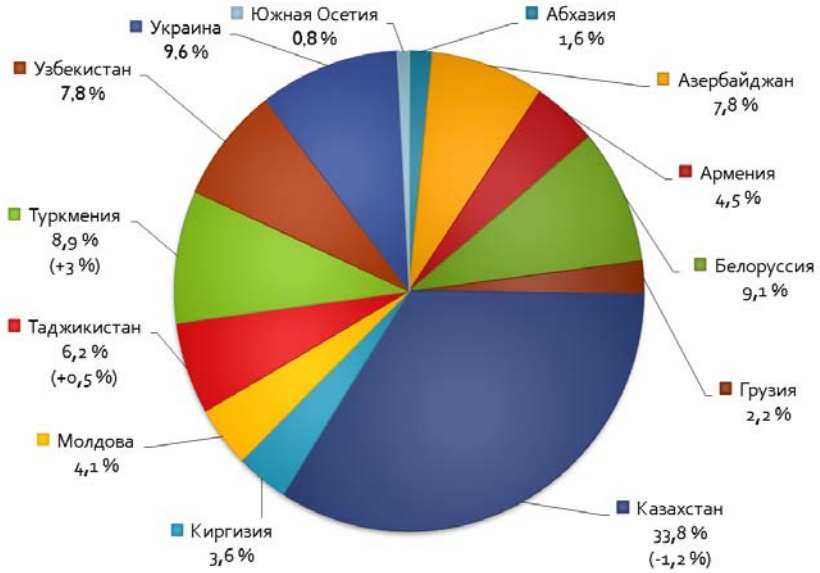


Рис. 3. Доля иностранных граждан из стран СНГ, обучавшихся в российских вузах в 2009–2010 учебном году

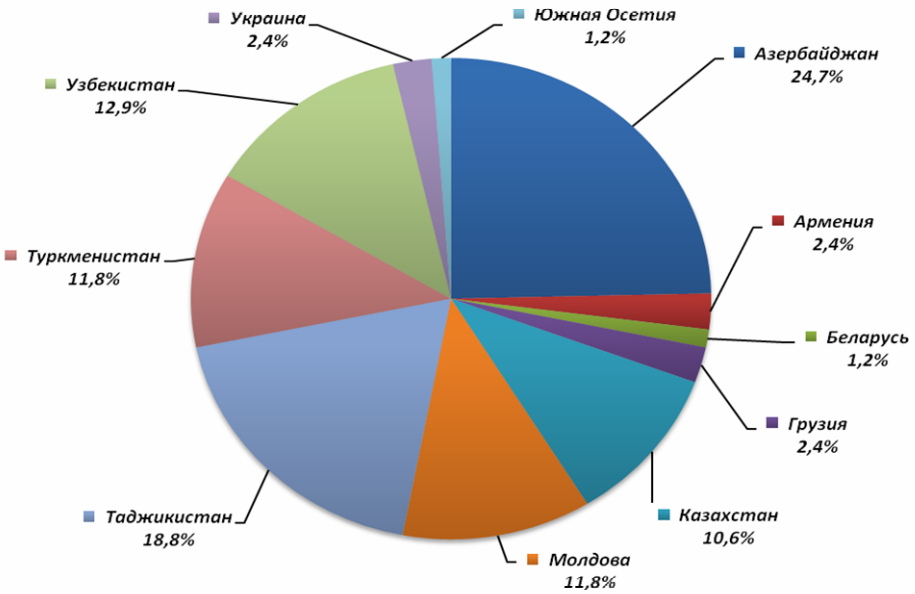


Рис. 4. Распределение граждан СНГ, обучавшихся в ВолгГТУ в 2011–2012 учебном году, по странам

В разных вузах количественное соотношение иностранных студентов, приехавших из разных стран СНГ, может быть иным. Это объясняется как маркетинговой политикой конкретного вуза, так и территориальной близостью к той или иной стране. В ВолгГТУ, например, 24,7 % учащихся приехали из Азербайджана, 18,8 % – из Таджикистана, по 11,8 % – из Туркменистана и Молдовы (рис. 4).

Студенты из стран СНГ приезжают на обучение в российские вузы с разным уровнем владения русским языком, что объясняется различным статусом русского языка в бывших советских республиках [4]. Только в Белоруссии и Украине – это язык государственного общения, в Казахстане и Киргизии – язык официального общения, в Молдове, Узбекистане и Таджикистане – язык межнационального общения, в Азербайджа-

не, Армении, Грузии, Латвии, Литве и Эстонии – юридически иностранный, хотя фактически – язык межнационального общения. Из-за нехватки учителей и учебно-методических пособий все большее число учащихся из стран СНГ приезжает на учебу в Россию с плохим знанием русского языка, из-за чего они не могут сразу поступить на первый курс вуза и вынуждены пройти этап довузовской подготовки.

На довузовском этапе обучения иностранцам не только дают необходимый уровень владения русским языком, но и готовят их по ряду предметов и адаптируют к требованиям технического вуза.

В основе фундаментальной подготовки будущих инженеров на довузовском этапе в технических университетах лежат общеобразовательные дисциплины, преподавание которых необходимо для восполнения недостающих знаний по предметам; для корректировки объема и содержания этих знаний, полученных иностранными учащимися на родине; для приведения этих знаний в соответствие со стандартами российского полного среднего образования, без чего невозможно дальнейшее обучение в техническом вузе.

Анализ исследований проблем подготовки иностранных учащихся на довузовском этапе позволяет сделать вывод, что в разных вузах России ситуация, как правило, следующая:

– низкая общеобразовательная подготовка иностранных учащихся; это объясняется тем, что многие из них не сумели пройти на родине высокий конкурсный отбор для учебы в странах Европы и Америки или у себя на Родине;

– различные национальные системы образования в странах, из которых приезжают иностранные учащиеся; разночтения в общегосударственных программах России и государств, в которых учащиеся получили среднее образование (отсутствие в программах некоторых стран ряда разделов по предметам, отсутствие в программах национальных школ некоторых дисциплин и многое другое);

– неравномерность заезда на подготовительный факультет учащихся и в связи с этим разные сроки обучения на этапе предвузовской подготовки;

– необходимость в сжатые сроки, кроме овладения русским языком (элементарным, базовым и первым сертификационным уровнем), а также дисциплинами федерального и вузовского компонентов, ликвидировать индивидуальные пробелы в подготовке по общетеоретическим дисциплинам [5].

Общеизвестно, что на довузовском этапе обучения иностранные учащиеся демонстрируют неодинаковую, зависящую от разных факторов подготовку по общетеоретическим дисциплинам. Знание различных национальных образовательных систем необходимо преподавателям-предметникам для того, чтобы индивидуально подходить к учащимся из разных стран, помогая им ликвидировать пробелы в знаниях.

Особую роль играют и сроки начала занятий на подготовительном факультете. Иностранные учащиеся, прибывающие по государственной линии, как правило, приступают к учебе на факультете в сентябре-октябре. Основная масса контрактников прибывает на обучение значительно позже. С учетом этих обстоятельств проходит корректировка рабочих программ, продление второго семестра за счет сокращения летних каникул.

В ВолгГТУ, как правило, высокий уровень подготовки имеют учащиеся из Вьетнама, частично – Бангладеш, Китая, Ливана. Низкий уровень подготовки имеют учащиеся из Палестины, Египта, Гвинеи-Бисау. Поэтому преподавателям-предметникам приходится решать вопросы как языковой подготовки по предмету, так и вопросы ликвидации пробелов в знаниях.

Изучая общетеоретические дисциплины, иностранцы не только (а может быть, не столько) получают информацию по предмету, но и овладевают языковой базой, необходимой для дальнейшего обучения на первом курсе. Поэтому преподаватели-предметники обучают предмету через русский язык или русскому языку через предмет. Даже когда иностранные учащиеся в достаточной мере владеют содержательной стороной изучаемых дисциплин, им еще предстоит изучить лексико-терминологический аппарат, без чего невозможно дальнейшее обучение в вузе [6].

Справедливости ради следует признать, что и вчерашние российские школьники испытывают трудности при знакомстве с новыми для них вузовскими академическими требованиями. Но иностранные абитуриенты сталкиваются с иной общеобразовательной системой, а также вынуждены на новом жизненном этапе обучаться на чужом для них языке.

Еще одной важной особенностью педагогической системы довузовской подготовки иностранцев является поэтапная межпредметная

преемственность общенаучных дисциплин, чем объясняется определенная последовательность ввода предметов.

Важно строго дозировать учебный материал, установив научно обоснованный баланс между учебными дисциплинами на довузовском и последующих этапах, поэтому чрезвычайно важной представляется необходимость осуществления преемственности как важнейшей связи между каждым последующим этапом непрерывного вузовского образования [7].

Уже на этапе довузовской подготовки иностранцев необходимо учитывать профессиональную направленность обучения. При этом нужно знать, как в учебной группе слушатели распределяются по направлениям подготовки.

В российских технических вузах популярным среди иностранных граждан является экономическое направление подготовки (60,23 % от общего количества иностранных слушателей выбирают экономические специальности), 22,41 % иностранцев останавливают свой выбор на вычислительной технике, 6 % – на автотранспорте и т. д. (рис. 5).

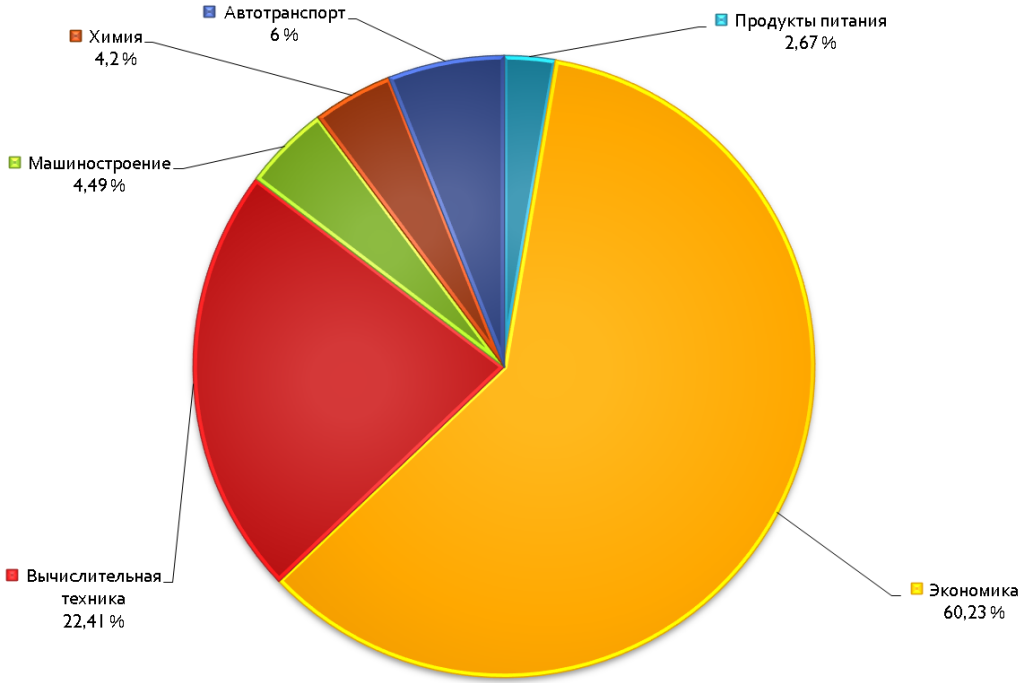


Рис. 5. Распределение иностранных студентов по направлениям подготовки, Россия, 2009–2010 учебный год

В Волгоградском государственном техническом университете выпускники довузовского этапа более равномерно распределяются по различным направлениям подготовки, проявляя интерес к самым разным специальностям, что, на взгляд авторов, объясняется регулярной профориентационной работой.

Чрезвычайно важно, чтобы в первый год обучения в России студент определился в выборе дальнейшего пути. Между тем далеко не всегда иностранцы имеют твердое представление о том, чем они хотят заниматься в будущем. По наблюдениям авторов, к концу первого семестра двадцать пять процентов учащихся не уверены в правильности своего выбора, а десять-двенадцать процентов обращаются с просьбой об изменении выбранного ими направления подготовки.

И преподаватели русского языка, и преподаватели-предметники помогают иностранцам осмыслить свои возможности, способности, представить последствия неверного решения, а затем сделать окончательный выбор. В результате систематической индивидуальной и профориентационной работы многие иностранные учащиеся к концу первого учебного года вполне осмысленно выбирают свою будущую специальность (рис. 6).

Естественно, что при переходе от одного учебного этапа к другому, от одной подсистемы непрерывного обучения к другой должны изменяться не только содержание и объем конкретной дисциплины, но также формы и методы обучения. И это касается как профильных, так и гуманитарных дисциплин.

Иностранные учащиеся приезжают на учебу в Россию с совершенно различным стартовым уровнем образованности. Анализ ситуации на факультете подготовки иностранных специалистов Волгоградского государственного технического университета показал следующее: подавляющее большинство учащихся приезжает сразу после окончания школы (75,8 %), значительно меньшее количество – после одного-двух курсов университета (21,4 %). Некоторые (1 %) имеют перерыв в учебе, вызванный различными причинами (ждали возможности поехать учиться за границу, не прошли конкурсный отбор на учебу на родине или в другой стране, зарабатывали деньги на обучение). Значительно реже приезжают бакалавры, желающие продолжить учебу в России на более высоком уровне (2,8 %). Появились иностранные студенты, получившие высшее образование на родине, которые намерены продолжить обучение в магистратуре и аспирантуре.

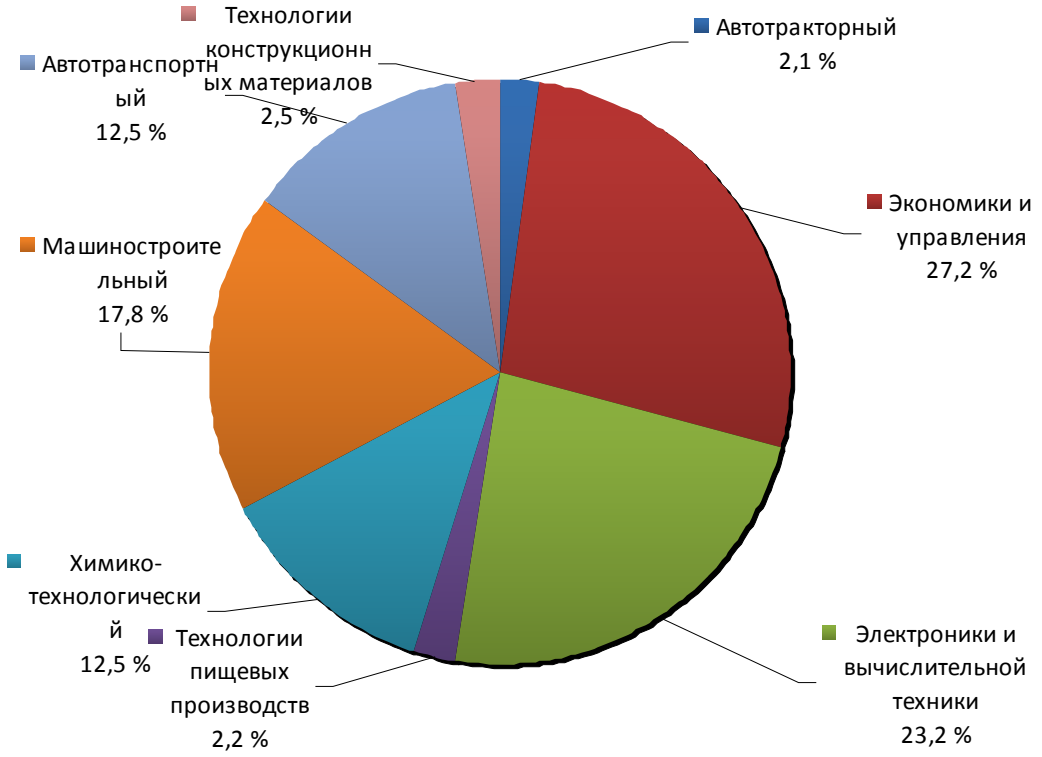


Рис. 6. Распределение иностранных студентов ВолгГТУ по факультетам в 2011 г.

Различный стартовый уровень образованности иностранных учащихся требует внесения корректив в содержание и организацию обучения. Различны и возможности обучаемых. Одни из них еще не владеют умением учиться, а другие уже научены использовать накопленные знания для приобретения новых, имеют способности к самообразованию [8].

Перечисленные трудности касаются обучения общеобразовательным дисциплинам, изучение которых лежит в русле интересов иностранных учащихся. Будущие инженеры в большинстве своем предпочитают предметы технического цикла, так как их основная цель – овладеть определенным объемом знаний, умений и навыков, которые позволят им получить высшее техническое образование. Поэтому довузовская подготовка объективно необходима иностранным учащимся как адаптационный этап, на котором они не только изучают русский язык, но и приводят свою академическую подготовку в соответствие с требованиями высшей школы России, что позволит им успешно учиться в техническом вузе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Арефьев, А. Л.* Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Статистический сборник / А. Л. Арефьев, А. Ф. Шереги. – 2011. – Вып. 3.

2. *Арефьев, А. Л.* Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник / А. Л. Арефьев, Ф. Э. Шереги // Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: ЦСП, 2011. – Вып. 3. – 360 с.

3. *Филимонова, Н. Ю.* Россия на международном рынке образования: требования к начальной подготовке зару-

бежных учащихся / Н. Ю. Филимонова // Философское осмысление социально-экономических проблем: межвузовский сб. науч. тр. – Волгоград, 2004. – Вып. 8. – С. 70–79.

4. *Филимонова, Н. Ю.* Роль русского языка в адаптации и интеграции мигрантов / Н. Ю. Филимонова // Интернационализация региональных вузов: тенденции, стратегии, пути развития: материалы Междунар. научно-практич. конф.; ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – С. 79–85.

5. *Филимонова, Н. Ю.* Место довузовской подготовки иностранных учащихся в рамках непрерывного образовательного процесса / Н. Ю. Филимонова, А. Е. Годенко // Наука и образование: материалы 7-й Междунар. научной конф. – Белово: ООО «Канцлер», 2008. – Ч. 2. – С. 648–651.

6. *Филимонова, Н. Ю.* Предвузовский этап технического университета – начальный этап фундаментальной подготовки будущих инженеров / Н. Ю. Филимонова // Известия ТулГУ. Серия «Современные образовательные технологии в преподавании естественно-научных дисциплин. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2006. – Вып. 5. – С. 3–7.

7. *Филимонова, Н. Ю.* Предвузовская подготовка иностранных учащихся в рамках непрерывного образования / Н. Ю. Филимонова, А. Е. Годенко // Международное образование в начале 20-го века: сб. научн. тр. – М.: МАДИ (ГТУ), 2005. – Ч. 1. – С. 50–57.

8. *Филимонова, Н. Ю.* Особенности академической адаптации иностранных учащихся в техническом вузе / Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк // Актуальные проблемы современного вузовского образования: сб. научных и научно-методич. тр.; ВолгГТУ. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2011. – С. 21–25.

УДК 378
ББК Ч 484.4

Е. А. Никитина

ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В ВУЗЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ НА ОСНОВЕ ГИБКИХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет

E-mail: elenanik1@mail.ru

В статье описывается опыт реализации программы подготовки иностранных граждан к поступлению в вузы Российской Федерации в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете, анализируется контингент иностранных студентов, обучающихся по различным профилям. В работе предлагаются гибкие варианты программы, разработанные с целью повышения качества подготовки иностранных абитуриентов к обучению в российских вузах, оптимизации образовательного процесса.

Ключевые слова: программа подготовки в вуз, контингент иностранных студентов, гибкие модели обучения.

E. A. Nikitina

INTERNATIONAL STUDENTS UNIVERSITY PREPARATION PROGRAM BASED ON FLEXIBLE MODELS OF TEACHING

Saint-Petersburg State Polytechnic University

The article describes the experience of realization of international students of university preparation program in St. Petersburg State Polytechnic University. The contingent of foreign students studying in various fields of preparation is analyzed. In given clause flexible teaching models, developed in order to improve the quality and optimize the educational process are proposed.

Keywords: the university preparation program, contingent of international students, flexible teaching models.

Международное сотрудничество является одним из наиболее актуальных и перспективных направлений работы по интернационализации образования, стимулирующих развитие других видов деятельности вуза: совершенствование государственных образовательных стандартов, учебных планов и программ; внедрение новых технологий профессиональной подготовки учащихся; формирование позитивного имиджа российской высшей школы на международном рынке образовательных услуг.

Российская Федерация традиционно является одним из ведущих игроков на международном рынке образования. Значительный теоретический и практический опыт работы по подготовке специалистов для зарубежных стран в системе отечественной высшей школы, накопленный более чем за полувековой период времени, позволяет России удерживать лидирующие позиции в рейтинге стран-реципиентов, предоставляющих образовательные услуги.

Важнейшими элементами системы, обеспечивающей прием, обучение и повышение квалификации иностранных граждан в российских вузах, являются подготовительные отделения, многие из которых созданы на базе подготовительных факультетов для иностранных граждан, открытых еще в 50–60-е годы прошлого века. Подготовительные факультеты выполняли социальный заказ государства по оказанию

помощи в подготовке национальных кадров для стран Азии, Африки и Латинской Америки, только что получивших независимость. Первый подготовительный факультет был создан в Московском государственном университете в 1955 году. К 1965 году функционировали подготовительные факультеты в МГУ и Московском автомобильно-дорожном институте, в Ленинградском государственном университет им. А. А. Жданова (ЛГУ) и Ленинградском государственном гидрометеорологическом институте (ЛГГМИ), был также создан Университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. В 1965 году подготовительные факультеты ЛГУ и ЛГГМИ были закрыты. Однако приказом Министерства высшего и среднего специального образования СССР и Министерства высшего и среднего специального образования РСФСР от 29.04.1965 г. № 123 «Об организации в Ленинградском политехническом институте подготовительного факультета для иностранных граждан» был создан подготовительный факультет в ЛПИ им. М. И. Калинина (в настоящее время Санкт-Петербургский государственный политехнический университет), куда была переведена основная часть профессорско-преподавательского состава ЛГУ и ЛГГМИ.

В 1980-е годы численность иностранных студентов на подготовительном факультете ЛПИ достигала 400–450 человек. Особо следует сказать об обучении в 1980–1983 гг. стажеров из Вьетнама (70–100 человек ежегодно), для которых была разработана специальная образовательная программа. Это были люди, занимающие высокие посты в народном хозяйстве Вьетнама (директора заводов, банков, начальники геологических партий, заместители министров). В течение года они изучали русский язык на подготовительном факультете ЛПИ, а затем стажировались в финансово-экономическом или инженерно-экономическом институте. В целом это был период подъема организационной, учебной, научно-исследовательской и научно-методической деятельности факультета [1, 7].

С распадом СССР была разрушена система обучения иностранных студентов по государственной линии и по линии общественных организаций. Обучение иностранных граждан стало осуществляться на контрактной основе. В то время стала очевидной необходимость создания более эффективной, мобильной и гибкой структуры управления. В связи с этим ректорат начал реорганизацию всей деятельности университета по обучению иностранных студентов, и в 1992 году Приказом ректора СПбГТУ № 220 от 29.05.1992 г. на базе подготовительного факультета и Центра русского языка был создан Международный центр обучения.

Обучение на контрактной основе привело к тому, что студент, заплативший за обучение, мог выбрать любую специальность (в отличие от государственных студентов, которые приезжали с определенным направлением национальных министерств образования и Минвуза СССР). Подготовительный факультет, прежде специализировавшийся на подготовке к обучению в российских вузах будущих инженеров и техников, должен был разрабатывать и реализовывать образовательные программы для разных профилей и разных этапов обучения иностранных студентов.

В 1994 году подготовительный факультет для иностранных граждан был преобразован в Департамент многопрофильной подготовки иностранных студентов. Следующий этап реформирования организационной структуры связан с организацией в 1996 году Института международных образовательных программ, на базе которого в настоящее время реализуется программа дополнительного образования «Подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации», являющаяся одной из приоритетных образовательных программ в СПбГПУ.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет представляет собой многофункциональное государственное высшее учебное заведение и традиционно остается одним из ведущих участников процессов в области международного образования. В 2010 году вуз получил статус национального исследовательского университета, что явилось признанием его роли и возможностей как в области подготовки кадров, так и в мультидисциплинарных научных исследованиях и разработках. В рейтинге технических университетов России СПбГПУ неизменно занимает ведущие позиции.

Стратегия международной деятельности вуза в 2011 году строилась на основе Концепции развития международной деятельности университета, утвержденной ученым советом СПбГПУ 30 мая 2011 года. Основной целью международной деятельности СПбГПУ ставится повышение эффективности образовательной и научно-исследовательской деятельности вуза

за счет внедрения передового мирового опыта с учетом отечественных традиций высшей школы, формирование высокопрофессиональной и высокотехнологичной инфраструктуры, отвечающей мировым стандартам и обеспечивающей качественное развитие образования и науки, усиление экспортной привлекательности образовательных и научных программ СПбГПУ на основе интеграции передовых международных технологий и отечественных профессиональных знаний в сфере международного образования и научных исследований [2, с. 322].

В соответствии с решением заседания Межведомственного совета по делам иностранных граждан, обучающихся в образовательных учреждениях Российской Федерации, от 15.03.2011 г., СПбГПУ принял участие в 2011 году в пилотном проекте по реализации поручения Правительства Российской Федерации от 29.10.2010 г. № ВВ-П8-7403 по вопросу предоставления российским вузам права преимущественного приема иностранных граждан и соотечественников, проживающих за рубежом, на обучение за счет средств федерального бюджета в рамках квоты, установленной постановлением Правительства Российской Федерации от 25.08.2008 г. № 638. Предоставление квот позволило в значительной степени повысить мотивацию иностранных абитуриентов, их ответственность за результаты обучения, стабилизировать набор иностранных граждан, получающих образование на коммерческой основе.

Институт международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета является многонациональным высшим учебным заведением, на подготовительном факультете которого ежегодно проходят обучение иностранные граждане из разных стран мира. Ежегодно в ИМОП СПбГПУ на обучение по программе подготовки в вуз приезжает более 300 иностранных студентов из Азии, Африки, Латинской Америки, Ближнего Востока, СНГ и других регионов мира.

Предлагается проследить динамику численности контингента иностранных учащихся, проходивших обучение по программе подготовки в вуз в ИМОП СПбГПУ за последние десять лет. На рис. 1 представлены данные с 1990/1991 по 2011/2012 учебные годы.

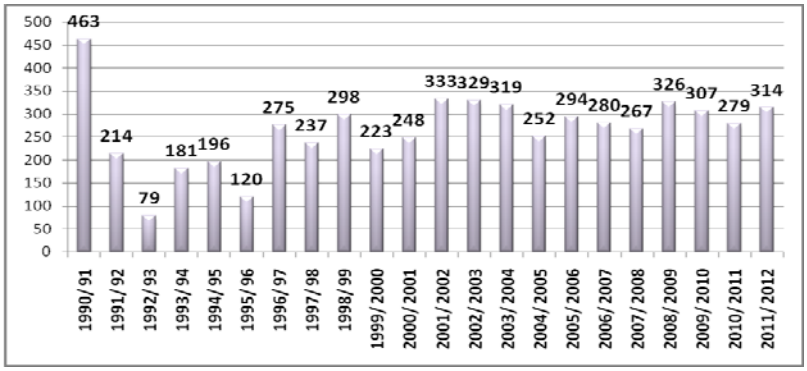


Рис. 1. Численность иностранных студентов, обучавшихся в ИМОП СПбГПУ по программе предвузовской подготовки в 2000–2012 гг.

В целом в последнее десятилетие картина представляется стабильной, однако были годы (например, 2000/2001, 2004/2005 и особенно 2010/2011), когда численность иностранных учащихся сокращалась. Данное обстоятельство было во многом обусловлено комплексом факторов, негативно повлиявших на общую картину развития системы образования в России. Упразднение Федерального агентства по образованию Указом Президента Российской Федерации от 4 марта 2010 года № 271 с передачей функций упраздняемого ведомства Министерству образования и науки повлекло за собой существенные задержки в оформлении документации для прибытия на учебу в Россию, в связи с чем заезд иностранных граждан в российские вузы в 2010/2011 учебном году был значительно растянут во времени, что в свою очередь отразилось и на численности контингента иностранных учащихся в СПбГПУ.

Следует особо отметить, что если численность контрактных студентов колеблется, то численность иностранных граждан, обучающихся в ИМОП СПбГПУ по программе подготовки иностранных учащихся в вузы Российской Федерации за счет средств государственного бюджета, характеризуется стабильностью.

Учитывая, что с 1991 по 2012 годы обуче-

ние по ППП прошло 5137 человек, можно констатировать, что почти половина всего контингента иностранных учащихся была представлена техническим профилем обучения, что соответствует специфике нашего вуза. Данный показатель составляет 2579 человек (рис. 2).

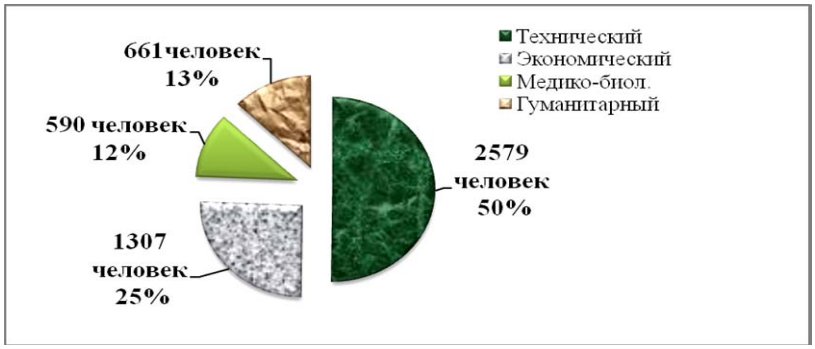


Рис. 2. Распределение контингента иностранных студентов, обучавшихся в ИМОП СПбГПУ в 1991–2012 гг. по профилям обучения

Можно говорить о том, что распределение учащихся по профилям обучения (технический, экономический, медико-биологический и гуманитарный) в ИМОП СПбГПУ происходит неравномерно, однако в целом технический профиль преобладает над остальными профилями обучения. Следует особо отметить, что, по сравнению с предыдущим годом, численность студентов технического профиля возросла в два раза и составила 137 человек.

На обучение по программе подготовки иностранных учащихся в вузы Российской Федерации приезжают иностранные учащиеся из различных регионов мира. Наиболее многочисленным является контингент учащихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона. Ежегодно учащиеся из Китая, Вьетнама, Кореи, Таиланда, Монголии и других стран АТР составляют более 60 % всех слушателей программы.

В настоящее время наибольший интерес представляет контингент учащихся из Китайской Народной Республики. Согласно отчету по академической мобильности студентов, подготовленному Статистическим институтом ЮНЕСКО в 2011 году, Китайская Народная Республика занимает лидирующее положение в мире по числу студентов, обучающихся в зарубежных вузах (около 421 тыс. человек) [3]. По данным Центра стратегических исследований Китая, граждане КНР будут доминировать на мировом образовательном рынке, по крайней мере, в течение нескольких десятилетий [4].

Положительная динамика развития российско-китайских отношений в различных сферах общественной деятельности позволяет прогнозировать дальнейший рост российско-китайского сотрудничества в сфере образования. Однако при этом нельзя не учитывать тот факт, что число китайских студентов, обучающихся в российских вузах, составляет не более 5 % от общего контингента мобильных студентов из КНР на мировом рынке образовательных услуг [5].

Относительная немногочисленность контингента китайских студентов в вузах Российской Федерации во многом объясняется недостаточным учетом национально-психологических и этнокультурных особенностей китайских учащихся в процессе их адаптации к новым академическим условиям.

Можно констатировать, что ежегодно на обучение по программе подготовки иностранных учащихся в вузы Российской Федерации в ИМОП СПбГПУ приезжает более 130 студентов из КНР (рис. 3).

Распределение учащихся из Китайской Народной Республики по профилям обучения показано на рис. 4. Самым многочисленным за последнее десятилетие был экономический профиль, по нему обучалось 972 студента, на втором месте – технический профиль (740 человек), на третьем месте гуманитарный профиль (641 человек), и по медико-биологическому профилю за указанный период времени прошло обучение 50 студентов из Китая.

В связи со сказанным выше одной из приоритетных задач международных служб ИМОП СПбГПУ в настоящее время является разработка комплекса мероприятий, направленных на привлечение контингента учащихся из КНР на обучение по техническому профилю (участие в международных образовательных выставках, активизация сотрудничества с организациями по набору иностранных студентов в вузы России, развитие информационной составляющей имиджа вуза и др.).

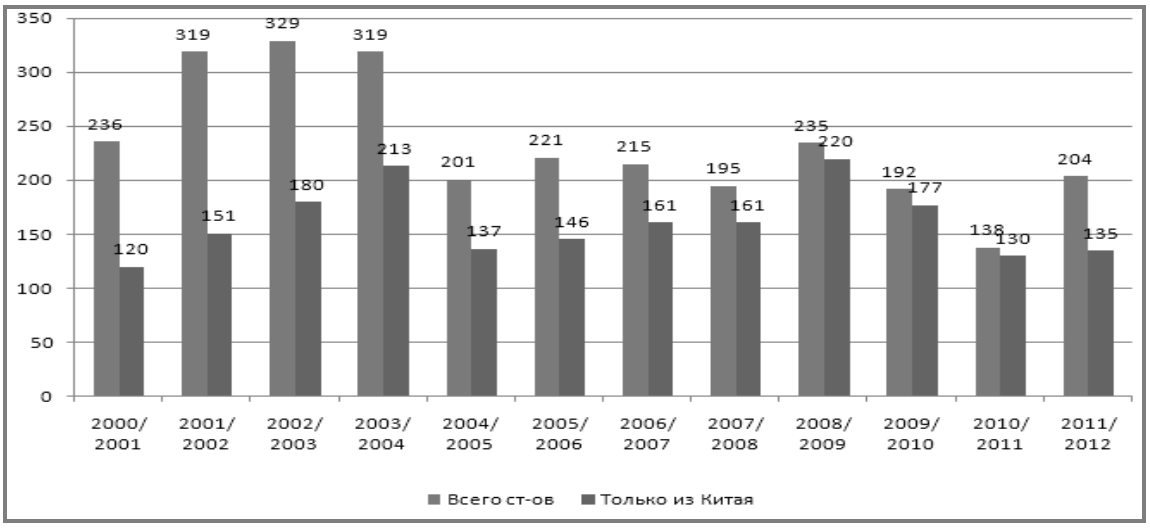


Рис. 3. Численность иностранных студентов, обучавшихся в ИМОП СПбГПУ по программе предвузовской подготовки в 2000–2012 гг.

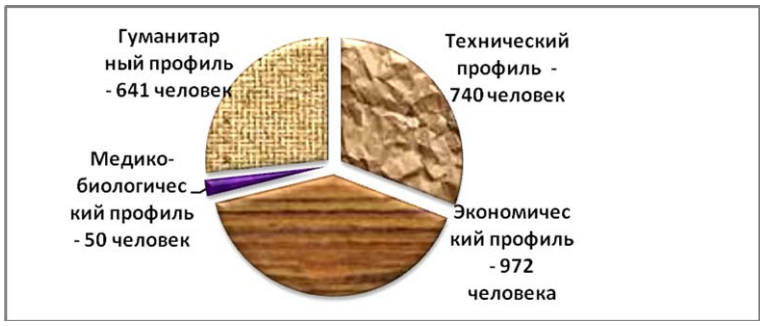


Рис. 4. Распределение учащихся из КНР по профилям обучения

Скоординированная работа международных служб ИМОП СПбГПУ в последние годы положительно влияет на ситуацию. Следует отметить, что если в начале двухтысячных годов наибольшее число студентов из КНР выбирало экономический профиль обучения, то в целом за последние несколько лет картина меняется в лучшую сторону. Численность студентов технического профиля возрастала. Показательным в этом отношении является 2008/2009 учебный год, в котором по техническому профилю в ИМОП СПбГПУ обучалось 90 граждан Китайской Народной Республики.

В связи с многочисленностью контингента китайских студентов в вузах России при организации академической деятельности представляется необходимым учет различий в структуре и содержании национальных образовательных систем КНР и Российской Федерации, изучение особенностей адаптации китайских студентов к условиям обучения в новой образовательной среде и исследование национально-психологических и этнокультурных особенностей учащихся из КНР, специфики их мыслительно-речевой деятельности и поведенческих стереотипов.

На основе анализа общих тенденций формирования контингента иностранных студентов в вузах России можно отметить, что долгосрочные прогнозы в отношении данного контингента характеризуются положительной динамикой. Предполагается, что с развитием политических отношений и расширением международных экономических контактов потребность в квалифицированных специалистах, способных осуществлять профессиональную деятельность на русском языке, будет возрастать, что, в свою очередь, приведет к увеличению численности иностранных граждан, желающих обучаться в российских вузах.

Как отмечалось выше, программа дополнительного образования «Подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации» реализуется в СПбГПУ на базе Института международных образовательных программ в течение длительного периода времени. Вместе с тем в новых экономических и

геополитических условиях представляется необходимым изменить традиционный взгляд на эту программу с учетом современных тенденций на рынке образовательных услуг и требований к уровню образованности иностранных абитуриентов.

Следует рассмотреть некоторые особенности современного подхода к реализации программы подготовки иностранных граждан к обучению в вузах России.

В настоящее время для программы все еще действуют «Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт)», созданные в 1997 году, где определен статус и общие положения образовательной программы предвузовской подготовки иностранных студентов [6].

Согласно Требованиям, образовательная программа предвузовской подготовки (предвузовская подготовка) иностранных студентов определяется как образовательная программа подготовки к обучению на русском языке в российском вузе лиц не российского гражданства, не владеющих русским языком как языком обучения, имеющих подтвержденное национальным документом об образовании право поступления в высшее учебное заведение. Также в документе отмечается, что предвузовская подготовка иностранных студентов является дополнительной образовательной программой довузовского образования, в связи с чем высшее учебное заведение может самостоятельно разрабатывать концепцию реализации программы, руководствуясь рекомендациями минимальных требований. Обобщенную цель обучения по программе можно определить как «способность осуществлять учебно-познава-тельную деятельность средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде» [7, с. 11].

Опыт реализации программы последних десятилетий говорит о том, что положения Требований приходится постоянно нарушать. Состав иностранных абитуриентов, объективные и субъективные обстоятельства, сопутствующие их поступлению на программу, уровень и характер их базовой подготовки, их потребности и тому подобное требуют от организаторов программы повышенной гибкости, широкой вариативности в организации программы.

В этой связи вряд ли целесообразно вводить какие-то сколько-нибудь жесткие требования методического плана. Должны существовать примерные требования, примерные учебные планы, в качестве которых могут выступать требования и рабочие учебные планы, разработанные ведущими вузами страны. И здесь, как представляется, следует соблюдать принцип множественности моделей обучения.

Траектории подготовки иностранных абитуриентов в вузы могут и должны быть различными. Их должен определять сам вуз, исходя из уровня подготовки абитуриентов и специфики их дальнейшего обучения. Однако выходные требования к поступлению в вуз должны быть едиными.

С целью повышения качества подготовки иностранных абитуриентов и оптимизации образовательного процесса с учетом индивидуальных потребностей учащихся – представителей различных регионов мира в СПбГПУ реализуются гибкие модели программы, для каждой из которых разработан рабочий план. С 2012/2013 учебного года обучение иностранных граждан по программе реализуется по четырем рабочим планам:

– традиционный рабочий план, предусматривающий обучение по техническому, экономическому, медико-биологическому и гуманитарному профилям;

– рабочий план «полуторагодичного (1,5 г.) обучения» по указанным выше профилям;

– рабочий план «Подготовка к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным», включающий обучение дисциплинам, соответствующим профилю будущей специальности учащихся;

– рабочий план «Подготовка к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным», не предусматривающий изучение общеобразовательных дисциплин.

Необходимо остановиться подробнее на каждом из представленных рабочих планов, рассмотреть основные различия между планами на примере технического профиля обучения.

1. **Традиционный рабочий план** программы реализуется уже в течение длительного периода времени. Данный план является основным для Санкт-Петербургского государственного политехнического университета и составлен на основе «Требований к минимальному уровню образованности выпускников программы предвузовской подготовки иностранных студентов», разработанных в СПбГПУ [8]. По традиционному рабочему плану обучаются иностранные

граждане, прибывающие на программу за счет средств федерального бюджета, а также студенты, обучающиеся по контракту, планирующие поступать на первый курс вузов Российской Федерации, желающие изучать общеобразовательные дисциплины на русском языке (табл. 1).

Таблица 1

Рабочий план программы дополнительного образования «Подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации» в СПбГПУ (технический профиль обучения)

Учебная дисциплина	1 семестр				II семестр		Всего за уч. год
	1–4	5	6–18	Всего	19–40	Всего	
Русский язык	26	26	18	364	16	352	716
Математика		2	6	80	6	132	212
Информатика			2	26	2	44	70
Физика		2	4	54	6	132	186
Химия		2	4	54	4	88	142
Спорт	4	4	2	46	2	44	90
Итого	30	36	36	624	36	792	1416

В настоящем варианте рабочего плана количество учебных часов, отведенных на изучение русского языка, увеличено на 28 часов и составляет 716 часов, что значительно превышает показатели предыдущих лет.

2. **Рабочий план 1,5-годичного обучения.** Необходимость разработки данного рабочего плана в первую очередь была продиктована неудовлетворительными результатами итоговой аттестации по русскому языку и общеобразовательным дисциплинам значительной части контингента из Китайской Народной Республики. Опыт обучения учащихся из данного региона убедительно доказывает целесообразность продления сроков обучения до трех учебных семестров.

Программа 1,5-годичного обучения – это не особая программа, она отличается от основной только бо́льшим количеством часов, отведенных на изучение всех предметов. Однако требования, предъявляемые к студентам по окончании основной программы и программы 1,5-годичного обучения, одинаковые. Как правило, группы 1,5-годичного обучения не сохраняются до конца третьего семестра. Это связано с тем, что студенты приезжают учиться по разным профилям обучения или меняют профиль во втором семестре. В данном рабочем плане в первом (весеннем) семестре предусмотрено изучение только русского языка. Во втором (осеннем) семестре помимо русского языка с 1 сентября начинается изучение общеобразовательных дисциплин на русском языке. В третьем (весеннем) семестре вводится профильное обучение. Как правило, в третьем семестре студенты 1,5-годичного обучения вливаются в группы стандартной программы (табл. 2).

Таблица 2

Рабочий план 1,5-годичного обучения (технический профиль обучения)

Учебная дисциплина	I семестр		II семестр		III семестр		Всего за уч. год
	1–18	Всего (18 н.)	19–35	Всего (17 н.)	36–59	Всего (22 н.)	
Русский язык	20	360	16	272	16	352	984
Математика			6	102	6	132	234
Информатика			2	34	2	44	78
Физика			6	102	6	132	234
Химия			4	68	4	88	156
Спорт	2	36	2	34	2	44	114
Итого	22	396	36	612	36	792	1800

3. **Рабочий план «Подготовка к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным + профессиональный модуль»**.

Данный рабочий план был создан специально для иностранных учащихся, планирующих поступление на различные факультеты СПбГПУ.

Вступительные испытания для иностранных учащихся в СПбГПУ включают экзамены по русскому языку и математике для инженерных специальностей и экзамены по русскому языку и экономической и социальной географии для гуманитарно-экономических специальностей. В связи с этим данный рабочий план предусматривает изучение русского языка и профилирующих для учащегося дисциплин в зависимости от избранной специальности (математика или экономическая и социальная география) (табл. 3).

Достоинства данного рабочего плана заключаются также в том, что в режиме координации с представителями различных факультетов СПбГПУ возможно своевременно внести коррективы в содержание обучения для более успешной подготовки иностранных учащихся к изучению предметов на первом курсе.

Таблица 3

Рабочий план «Подготовка к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным + профессиональный модуль»

Учебная дисциплина	I семестр		II семестр		Всего за уч. год
	1–18	Всего	19–38	Всего	
Русский язык	20	360	24	480	840
Математика			12	240	240
Экономическая и социальная география			12	240	240
Итого:	20	360	36	720	1080

Практика показывает, что необходимые знания в курсе русского языка не всегда достигаются в полном объеме из-за недостаточного количества учебных часов во втором семестре.

По данным мониторинга, ежегодно проводимого в ИМОП среди иностранных учащихся, как в процессе обучения, так и по окончании программы в целях совершенствования качества образовательных услуг, среди пожеланий студентов по улучшению организации образовательного процесса и повышению качества подготовки по русскому языку называется увеличение аудиторного учебного времени, отводимого на изучение данной дисциплины [9, с. 65].

Как видно из таблицы, в данном рабочем плане программы во втором семестре русский язык изучается в объеме 24 часов в неделю. Такая учебная нагрузка значительно (на 8 часов) отличается от традиционной, так как достижение первого сертификационного уровня владения русским языком как иностранным предусматривает формирование у учащихся языковых навыков и речевых умений во всех видах речевой деятельности, что не всегда выполнимо в рамках традиционного учебного плана.

4. **Рабочий план «Подготовка к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным»**, не предусматривающий изучение каких-либо общеобразовательных дисциплин. Данный учебный план по количеству учебных часов, отводимых на изучение русского языка, дублирует предыдущий учебный план и предназначен для контингента учащихся, имеющих индивидуальные цели обучения по программе (изучение русского языка в целях, не связанных с учебной деятельностью, дальнейшее совершенствование уже полученных знаний русского языка, стажировки и т. п.)

Кроме описанных вариантов учебного плана программы, вариативность обучения проявляется в связи с условиями заезда в каждый момент времени. Опыт СПбГПУ в этом отношении состоит в выделении как минимум трех блоков заезда учащихся и разработке собственных учебных планов для каждого из блоков.

Гибкий подход к организации обучения по программе «Подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации» позволяет существенно повысить качество подготовки учащихся, оптимизирует образовательный процесс, способствует привлечению контингента иностранных граждан на обучение в СПбГПУ.

Суммируя вышесказанное, необходимо отметить, что, несмотря на положительную динамику численности иностранных граждан, обучающихся в российских вузах, наметившуюся в последние годы, экспортный потенциал России на международном рынке образования дале-

ко не исчерпан. Как указывается в утвержденной Правительством страны «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», необходимо создавать условия для привлечения иностранных студентов в отечественные вузы. Согласно Концепции, к 2020 году доля иностранных граждан должна составить 5 % в общем контингенте учащихся. Данная Концепция представляет собой базовый документ по планированию и реализации системы мероприятий по содействию и развитию экспорта образовательных услуг Российской Федерации, в котором изложены основные цели, задачи, порядок действий и меры по обеспечению привлекательности и повышению конкурентоспособности системы образования России [10].

В русле данной Концепции перспективы развития программ дополнительного образования, направленных на подготовку иностранных студентов к обучению в российских вузах, необходимо рассматривать в различных аспектах, в том числе с учетом актуальных тенденций на международном рынке образовательных услуг и индивидуальных потребностей заказчика.

Российская Федерация как одна из ведущих стран мира может и должна занимать активную, наступательную позицию на международном рынке образования. В этой связи всегда востребованной будет и программа подготовки иностранных студентов к обучению в отечественных вузах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Арсеньев, Д. Г.* Подготовительному факультету иностранных студентов Санкт-Петербургского государственного политехнического университета – 45 / Д. Г. Арсеньев, В. А. Долгополов, Е. А. Никитина // Материалы Междунар. науч.-метод. конф. «Обучение и воспитание иностранных студентов в вузах Российской Федерации: история и современность». – СПб.: Полторак, 2010. – 130 с.

2. Санкт-Петербургский государственный политехнический университет: отчет за 2011 год. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – 482 с.

3. Global Education Digest 2011. Comparing Education Statistics Across the World. – Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2011. – 308 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.uis.unesco.org

4. Сайт Центра стратегических исследований Китая. Национальный ресурсный центр поддержки российско-китайского образовательного сотрудничества. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: www.chinacenter.ru

5. *Арефьев, А. Л.* Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: статистический сборник / А. Л. Арефьев, А. Ф. Шереги // Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: ЦСПиМ, 2011. – Вып. 8. – 176 с.

6. Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт) // Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 08.05.1997 г. № 866 «О мерах по совершенствованию предвузовской подготовки иностранных граждан, принимаемых на обучение в государственные учреждения высшего профессионального образования Российской Федерации».

7. *Сурыгин, А. И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А. И. Сурыгин. – СПб.: Златоуст, 2000. – 128 с.

8. Требования к минимальному уровню образованности выпускников программы предвузовской подготовки иностранных студентов (проект). Серия «Проблемы обучения иностранных студентов». Вып. 2. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. – 63 с.

9. *Никитина, Е. А.* Анкетирование иностранных абитуриентов программы предвузовской подготовки / Е. А. Никитина, Е. А. Джаим // Материалы Междунар. науч.-метод. конф. «Обучение и воспитание иностранных студентов в вузах Российской Федерации: история и современность». – СПб.: Изд-во Полторак, 2010. – 130 с.

10. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» от 17 ноября 2008 г. № 1662-р (ред. от 08.08.2009 г.) / Сайт Министерства экономического развития Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicplanning/concept/

УДК 811.161.2’271
ББК Ш 141.2–7

Л. Ф. Белякова

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ НА ОСНОВНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: cars@vstu.ru

Статья представляет собой экскурс в пятидесятилетнюю историю обучения русскому языку иностранных студентов основных факультетов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, система обучения, основные факультеты.

L. F. Belyakova

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT MAIN FACULTIES OF TECHNICAL UNIVERSITY

Volgograd State Technical University

The article deals with the fifty years history of teaching undergraduate and graduate students Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, system of education, main faculties.

Пятьдесят лет – достаточный период для возникновения мифов и легенд, но, с другой стороны, это еще тот благодарный период, когда живы современники событий и есть возможность верифицировать письменные тексты и устные предания. Иначе говоря, отделить традицию от мифа.

В сентябре 1962 г. пятнадцать иностранных студентов: тринадцать граждан Ирака (девять арабов, три курда, один ассириец) и по одному студенту из Ганы и Камбоджи, окончивших подготовительный факультет в Ташкенте, впервые переступили порог Волгоградского политехнического института (ВПИ). В течение последующего десятилетия интернациональная семья (так было принято называть интернациональное сообщество, да так, по существу, и было) пополнилась студентами из ГДР и Чехословакии, Демократической Республики Вьетнам (сохраняя исторические названия), Монголии, Алжира, Нигерии и Непала. Значительное увеличение иностранного контингента – до 300 одновременно обучающихся на всех курсах студентов – произошло в середине 1970-х – начале 1980-х гг., когда перед ведущими вузами страны была поставлена задача: догнать по количеству выпускаемых иностранных специалистов страны Запада (прежде всего США, Великобританию, Францию).

В ВПИ появились землячества кубинских, афганских, доминиканских, никарагуанских, колумбийских, перуанских, малагасийских и эфиопских студентов, палестинцы и иорданцы, сирийцы и ливанцы, представители экзотических африканских стран – Мали, Руанды, Уганды, Буркина-Фасо, Нигера, Того, студенты из Боливии, Чили, Венесуэлы, Панамы, Суринама, Коста-Рики, Ямайки, Судана, Сомали. В общем, как часто говорится и пишется, почти весь атлас от А до Я.

С первых дней пребывания в вузе иностранных учащихся было организовано обучение русскому языку как языку будущей специальности, как средству социализации в новой этнокультурной среде и, безусловно, как каналу идеологического воздействия. Страна, как и все другие страны в мире, принимавшие иностранцев на учебу, готовила специалистов, которые, связав с ней свою судьбу, останутся ее друзьями на долгие годы. Как известно, надежды эти во многом оправдались. В архивах кафедры и в сегодняшних письмах (теперь уже электронных), которые получают преподаватели, много искренних, проникновенных слов. *«Я словно чувствую, что я здесь повзрослел и стал человеком, который мог бы быть полезен народам нашей страны. Здесь я научился радоваться и преодолевать трудности, здесь мое мировоззрение сформировалось»*, – написал талантливый, перескочивший через курс лаосец Буапет Сайясон. «Спасибо преподавателям, что русский язык стал для нас родным». К этим словам афганца Хайята Пайкара, которому предстояли трудные дни войны (а воевал он вместе с нашими солдатами, а не против них), могут присоединиться сотни выпускников, в процессе обучения которых апробировалась и отрабатывалась методика обучения русскому языку как иностранному (РКИ).

У истоков создания системы обучения РКИ и адаптации иностранных студентов ВПИ в академической среде стояли В. В. Малов, В. П. Крюков, Г. Г. Змиевская, Т. А. Епишева. Василий Васильевич Малов – первый зав. секцией, а затем – кафедрой русского языка (с 1972 года). Человек легендарной судьбы, редкой тактичности в общении с коллегами и студентами, один из первых кандидатов наук в стране на кафедрах РКИ, он задал уровень профессиональной требовательности и создал атмосферу профессионального взаимодействия, которая поддерживается в коллективе долгие годы. Созидал кафедру вместе с ним и ст. преподаватель Владимир Петрович Крюков, память о человеческом обаянии и эрудиции которого хранится коллегами и выпускниками. Сохранением фактов, имен, впечатлений, связанных с первым десятилетием обучения иностранцев в институте, коллектив кафедры обязан прежде всего своему добровольному историографу – ст. преподавателю Галине Георгиевне Змиевской. В разные годы кафедрой (секцией) русского языка основных факультетов (в 1999 кафедры русского языка подготовительного и основных факультетов были объединены) руководили Татьяна Андреевна Чернецкая, Татьяна Леонидовна Сидорова, Лариса Федоровна Белякова.

Резкое увеличение контингента иностранных студентов в 1970–80-е гг. повлекло за собой увеличение числа преподавателей – появление «второй волны»: молодых специалистов, многие из которых уже получили специализацию, связанную с преподаванием русского языка иностранным учащимся. В ВПИ пришли выпускники Ленинградского и Московского университетов, Университета Дружбы народов,

выпускники Волгоградского педагогического института: Л. Ф. Белякова, Е. В. Шиленко, Т. Л. Сидорова, Т. Н. Весова, Т. В. Буранова, О. А. Олейник, Г. Н. Чиркун, В. И. Герасименко, Н. Н. Гончаренко, Т. У. Климова, В. А. Баранкин, Е. Т. Иванова, Н. Н. Попова, Е. В. Чистякова, А. В. Бахмутова. Кандидаты наук «второй волны» во многом способствовали упрочению позиций кафедры в профессиональной среде города, страны, зарубежья. Середина 1970-х – начало 1980-х гг. – это период становления кафедры нового типа для регионального технического вуза (в столичных вузах кафедры РКИ то выделялись из общих кафедр русского языка, то объединялись с ними в статусе секций), в который была осознана специфика бурно развивавшейся отрасли практической деятельности – преподавания РКИ – и продолжалось ее научное осмысление. Тогда же был осуществлен переход на пятилетнюю модель обучения русскому языку иностранных учащихся основных факультетов

1980-е – начало 1990-х гг. – период стабильности, упрочения позиций кафедры в институте и в профессиональной среде. Преподаватели участвовали в семи конгрессах МАПРЯЛ, в большинстве мероприятий этого профессионального сообщества, во множестве внутренних и зарубежных конференций. В этот период было сделано более 300 докладов на конференциях разного уровня.

В 1983 г. на кафедру приезжает зав. сектором форм и содержания обучения студентов-нефилологов ИРЯ им. А. С. Пушкина проф. О. А. Лаптева, чтобы познакомиться с коллективом, в котором каждый молодой специалист учится в аспирантуре ведущих вузов (МГУ, ЛГУ, РУДН, ИРЯП и др.) у ведущих ученых (Ю. С. Маслова, Ф. П. Сорокалетова, В. А. Белошапковой, Е. И. Мотиной, В. М. Мокиенко, а позднее – у А. М. Ломова, Д. И. Изаренкова Н. Ф. Алефиренко и др.) и заключить договор о научном сотрудничестве между кафедрой русского языка и сектором. Кафедра активно сотрудничает с профильным сектором ИРЯ им. А. С. Пушкина, становясь одной из базовых по апробации методик взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности (А. В. Бахмутова) и учебных комплексов под ред. Л. С. Муравьевой, под ред. Е. И. Мотиной (З. Н. Крылова). В рамках реализации государственной темы (научная программа ИРЯ им. А. С. Пушкина) «Функциональная дифференциация литературного языка в обучении» на кафедре выпускается одноименный межвузовский сборник научно-методических трудов [1], часть материалов которого актуальна и сегодня. Именно там напечатана программная статья О. А. Лаптевой о соотношении сфер общения и видов речевой деятельности [2].

В 1980–90-е гг. преподаватели кафедры участвовали в деятельности международных авторских коллективов, работали за рубежом (в Афганистане, на Кубе, в Китае, в Индии, в Швеции, в Австрии, в Чехии).

Научные публикации этого периода вписаны в широкий круг теоретических и прикладных проблем: вид и аспектуальность, деепричастие и таксис, лексика художественного произведения и принципы создания учебных терминологических словарей, особенности фонетического оформления устной научной речи и становление учебно-научного диалога, отбор и иерархиезация лингвокультурем.

Получение второй специальности студентами отечественных вузов стало популярным и даже необходимым уже в XXI веке. Для иностранных студентов, выпускников технических вузов, не все из которых могли найти работу по специальности в своих странах, уже в 1980-е гг. был введена в действие государственная программа подготовки преподавателей русского языка в кружках и на курсах с выдачей диплома государственного образца. За 15 лет существования дополнительной специализации (фактически до конца 90-х гг. прошлого века) этот спецкурс окончило более 300 студентов. Мустаин Хабиб, обучавший русскому языку в Культурном центре Дакки (Бангладеш), Педро Гарсия, создавший кружок в родной Никарагуа, тунисцы Моршед и Лотфи, сумевшие организовать кружки русского языка во Франции и в Японии, и многие другие выпускники благодарны ст. преподавателям Т. А. Поповой и Л. Ф. Косович. Почти 20 лет на кафедре работали переводческие спецкурсы для студентов с родным английским, испанским, французским языками (или языками-посредниками), а также спецкурс по стилистике. В новейшей истории кафедры специальный курс делового русского языка разрабатывается Н. А. Карабань, выпустившей монографию [3] и учебное пособие [4].

Третья волна научного обновления в 1990-е гг. была связана с приходом на кафедру выпускников ВолГУ Н. А. Аверьяновой и Л. В. Горожанкиной, защитивших впоследствии канди-

датские диссертации по актуальным проблемам русистики, а также В. И. Ахматова, О. А. Колчановой, Е. В. Суздальцевой.

С 1993 года контингент студентов начал уменьшаться, а вуз перешел на двухступенчатую систему образования: бакалавриат и магистратура / специалитет. В этот период преподаватели кафедры, а затем секции (с 1998 / 99 уч. г.) занимались поиском форм индивидуализации обучения. С 1995 г. введено обязательное стартовое тестирование иностранных первокурсников (первоначально по «Абитуриент-тесту» [5]). Преподаватели кафедры сосредоточились на обучении языку специальности. Была основана серия пособий, соавторами или консультантами которых выступали преподаватели специальных кафедр: «Экономика на русском» [6], «Химия на русском» [7], «Информатика на русском» [8]. Это направление активизировалось в последнее десятилетие, когда секция основных факультетов пополнилась молодыми специалистами и канд. филолог. наук О. В. Ноль, О. С. Андреевой, Н. А. Карабань, А. В. Дикаревой.

Теоретическим проблемам русистики – способам выражения длительности – посвящены монография Н. А. Аверьяновой [9], снабженная Приложением, которое представляет собой полноценное, детально проработанное учебное пособие, и монография Г. Н. Чиркун о деепричастии (в печати).

Велась и ведется большая работа в сфере лингвокультурологии. На кафедре – одной из немногих в нефилологических вузах – курс культурологии читается иностранным студентам отдельно с выделением разделов, посвященных русской культуре. Этот курс, как и практический курс русского языка в целом, имеет солидное методическое обеспечение, созданное А. В. Бахмутовой: словарь реалий быта и культуры XIX в. [10], лекции по культурологии для иностранных учащихся, вышедшие двумя изданиями (второе из которых фактически новый учебник – 15 бесед по культурологии) [11], два издания «Русского языка с русскими классиками» авторского коллектива в составе Н. Н. Поповой, Т. Н. Весовой, Е. В. Чистяковой, А. В. Бахмутовой [12], пособиями Т. Н. Весовой по развитию речевой деятельности на материале кино- и видеофильмов [13]. Новый взгляд на культурную адаптацию студентов в изменившейся действительности представлен в статьях А. В. Дикаревой [14], а главное – новый подход реализуется в ее преподавательской деятельности. Один из вариантов сочетания аудиторной и внеаудиторной работы (экскурсия на Мамаев курган, гидами в которой выступают иностранные студенты) отражен в статьях Л. В. Валовой [15]. В книге для чтения Н. А. Аверьяновой, Л. Ф. Беляковой, А. В. Бахмутовой «Ровесники – ровесникам» с тестовым контролем [16] собраны рассказы студентов нашего университета, предназначенные для иностранных ровесников.

«Кроссоверами» являются коллективный сборник научно-популярных статей преподавателей кафедры «Филологи – студентам технического университета» (под ред. Л. Ф. Беляковой) [17] и «Календарь-ежедневник студента технического университета» (Л. Ф. Белякова, Н. А. Аверьянова) [18].

Существенной сферой деятельности секции основных факультетов (о которой надо говорить отдельно) является курс культуры речи для студентов всех факультетов и всех форм обучения ВолгГТУ, идеология, организация, престижность, методическое обеспечение которого – заслуга доцента Т. Л. Сидоровой. Ее пособие «Интеллигентный инженер» [19] стало в университете бестселлером и вышло уже тремя изданиями. Отдельного рассказа и осмысления требует и громадная работа с абитуриентами (пособия Н. Н. Поповой, ежегодные пособия для поступающих в вуз под ред. Т. Л. Сидоровой) и с молодыми преподавателями специальных дисциплин в университетской Школе педагогического мастерства.

Первое десятилетие XXI в. – это реализация государственной системы сертификации знаний по русскому языку. Опыт, накопленный за годы обучения иностранных студентов, используется в работе Центра тестирования уровней владения русским языком (ТРКИ-I, II, III) иностранными учащимися, а также иностранными гражданами, претендующими на получение гражданства Российской Федерации. В это же десятилетие ведется постоянная борьба за поддержание достигнутого уровня обучения иностранных учащихся русскому языку в условиях размывания специфики профессиональной деятельности, отсутствия специального упоминания об РКИ в государственных стандартах, ничем не оправданного приравнивания компетенций, достигаемых при изучении иностранных языков российскими студентами, к компетенциям языка профессионального образования, уменьшением количества часов (то есть затруднением языковой и этнокультурной адаптации).

Тем не менее студенческая жизнь всегда была и остается интенсивной: интернациональные конференции, викторины и вечера, посвященные знаменательным событиям в жизни нашей страны и родных стран студентов; осенний вечер студента-первокурсника «Золотая рыбка» и торжественный выпуск; экскурсия на Мамаев курган и в мемориальный парк, поездки на «Солдатское поле»; конкурсы и олимпиады по русскому языку; беседы с ведущими учеными университета и экскурсии в Музей ВолгГТУ; встречи с защитниками Дома Павлова, с ветеранами 62-й армии, с первыми сталинградскими комсомольцами, с волгоградскими поэтами, артистами, музыкантами. Кажется, нет ни одного крупного предприятия (включая Волжскую ГЭС, тракторный завод, завод им. Петрова, первый шлюз Волго-Донского канала), техникума и ПТУ с традициями, которые бы не посетили иностранные студенты политехнического института, а затем и университета. Нет в городе ни одного музея, включая Музей музыкальных инструментов, культурные центры «Сарепта», «Казачий курень» в Иловле, куда бы не приходили студенты с преподавателями кафедры русского языка, все эти годы осуществляющими неисчислимую ни в каких часах кураторскую и социально-культурную работу.

Студенты участвуют во всероссийских конкурсах и фестивалях, и перечисление одних только побед заняло бы много места. Достаточно сказать, что в сборнике ЮНЕСКО 2000 г., изданного по результатам конкурса «За культуру мира и ненасилие», опубликовано эссе единственного иностранного автора – непальского студента ВолгГТУ Бала Бала Кришны, а обладателем Гран-при Всероссийского фестиваля русской речи в Воронеже в 2008 г. стал студент 5 курса (сейчас аспирант факультета электроники и вычислительной техники) йеменец Аль Катабери Айман. Лауреатами Первого онлайн-фестиваля дружбы «Русский язык – путь к межнациональному согласию» (к 300-летию МГУ им. Ломоносова) в 2011 году стали второкурсник МФ Акинола Акиндомала и аспирант химико-технологического факультета Данг Коанг Нгиа. В одиннадцати открытых литературно-языковых конкурсах «Звезды с неба» приняли участие и иностранные студенты ВолгГТУ. Их поэтические и прозаические произведения, написанные на русском языке, вошли в пять выпусков одноименного альманаха, а также представлены в Приложении к коллективной монографии «Международная деятельность ВолгГТУ» [20].

В небольшом экскурсе, конечно, трудно охватить пятьдесят лет многосторонней деятельности кафедры и преподавателей, работавших и работающих на ней, но можно создать образ динамичного коллектива, внести вклад в сотворение легенды, которая сохранит реальные лица и события.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Функциональная дифференциация литературного языка в обучении: межвуз. сб. науч.-метод. тр. / под ред. Л. Ф. Беляковой / ВолгПИ. – Волгоград, 1992. – 144 с.

2. *Лаптева, О. А.* Соотношение функциональной дифференциации литературного языка, сфер общения и видов речевой деятельности / О. А. Лаптева // Функциональная дифференциация литературного языка в обучении: межвуз. сб. науч.-метод. тр. / под ред. Л. Ф. Беляковой / ВолгПИ. – Волгоград, 1992. – С. 4–12.

3. *Карабань, Н. А.* Категория вежливости в официально-деловых документах (на материале деловых писем): монография / Н. А. Карабань; под ред. Т. Н. Колокольцевой; ВолгГТУ. – Волгоград: Волгогр. науч. изд-во, 2009. – 117 с.

4. *Карабань, Н. А.* Культура деловой речи. Деловые письма: учеб. пособие / Н. А. Карабань. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2011. – 40 с.

5. Абитуриент-тест. Типовой тест по русскому языку для иностранцев, поступающих в вузы России. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, филолог. ф-т, 1994. – 70 с.

6. *Попова, Т. А.* Экономика на русском. Ч. II. Микроэкономика: учеб. пособие для иностранных студентов экономического факультета / Т. А. Попова, А. Ю. Зарудневa; ВолгГТУ. – Волгоград, 2007. – 119 с.

7. *Валова, Л. В.* Химия на русском: учеб пособие / Л. В. Валова, Р. Б. Гаджиев. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2010. – Вып. 1. – 44 с.

8. *Ноль, О. В.* Информатика на русском языке: учеб пособие / О. В. Ноль, О. С. Андреева / ВолгГТУ. – Волгоград, 2006. – 44 с.

9. *Аверьянова, Н. А.* Семантика длительности в русском языке: монография / Н. А. Аверьянова / ВолгГТУ. – Волгоград, 2004. – 158 с.

10. *Бахмутова, А. В.* Реалии быта и культуры России XIX века: учеб. пособие / А. В. Бахмутова / ВолгГТУ. – Волгоград: РПК «Политехник», 1997. – 104 с.

11. *Бахмутова, А. В.* Лингвокультурология (15 лекций для студентов-иностранцев): учеб. пособие для иностранных студентов, изучающих культурологию / А. В. Бахмутова. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2011. – 164 с.

12. *Попова, Т. А.* Русский язык с русскими классиками: учеб. пособие / Н. Н. Попова, Т. Н. Весова, Е. В. Чистякова, А. В. Бахмутова. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2012. – 100 с.

13. *Весова, Т. Н.* Читаем. Смотрим. Говорим: развитие речевых умений и навыков на материале художественных текстов и видеозаписей одноименных фильмов; учеб. пособие / Т. Н. Весова, Е. В. Чистякова; ВолгГТУ. – Волгоград, 2008. – 56 с.

14. *Дикарева, А. В.* Нетрадиционные формы и условия учебно-воспитательной работы / А. В. Дикарева // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7 (80) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2011. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 9). – С. 134–136.

15. *Валова-Горожанкина, Л. В.* Мамаев курган – главная высота России: материалы для проведения экс-

курсии / Л. В. Валова-Горожанкина // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 1. – С. 4–11.

16. *Аверьянова, Н. А.* Ровесники – ровесникам: учеб. пособие для иностранных студентов / Н. А. Аверьянова, Л. Ф. Белякова, А. В. Бахмутова; под ред. Н. А. Аверьяновой; ВолгГТУ. – Волгоград, 2008. – 84 с.

17. Филологи – студентам технического университета. Сб. статей для слушателей курса «Русский язык и культура речи»: учеб. пособие / колл. авторов; под ред. Л. Ф. Беляковой / ВолгГТУ. – Волгоград: РПК «Политехник», 2004. – 65 с.

18. *Белякова, Л. Ф.* Календарь-ежедневник студента технического университета / Л. Ф. Белякова, Н. А. Аверьянова; ВолгГТУ. – Волгоград, 2009. – 208 с.

19. *Сидорова, Т. Л.* Интеллигентный инженер. Культура устной и письменной речи: учеб. пособие / Т. Л. Сидорова; под ред. Л. Ф. Беляковой. – 3-е изд., испр. и доп. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2010. – 59 с.

20. Международная деятельность Волгоградского государственного технического университета: монография / колл. авторов; под ред. И. А. Новакова. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2012. – С. 145–167.

УДК 811.161.1’243
ББК Ш141.2

Н. В. Штейникова, Е. А. Юкина

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В ПЕРИОД СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Астраханский государственный технический университет

E-mail: n.shteynikova@astu.org

Рассматриваются проблемы обучения русскому языку на довузовском этапе и возможности соединения задач адаптации и преподавания русского языка иностранцам.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, социокультурная адаптация, подготовительный факультет, учебная и внеаудиторная работа.

N. V. Shteinikova, E. A. Yukina

THE ISSUES OF TEACHING RUSSIAN TO INTERNATIONAL STUDENTS DURING SOCIOCULTURAL ADAPTATION AT PREPARATORY FACULTY FOR FOREIGN CITIZENS

Astrakhan State Technical University

The problems of teaching Russian at pre-university level are considered, as well as the possibility of combining the tasks of adaptation and teaching the Russian language to foreign citizens.

Keywords: Russian as a foreign language, sociocultural adaptation, preparatory faculty, educational and extracurricular activities.

В связи с быстрым развитием научной технологии во многих развивающихся странах возрастают потребности в подготовке квалифицированных специалистов. Российские вузы, со своей стороны, стремятся к увеличению числа иностранных студентов с целью интернационализации образования, понимая, что в закрытой системе продвижение инноваций невозможно.

Астраханский государственный технический университет, являясь отраслевым высшим учебным заведением, уже на протяжении долгого времени активно развивает международную сферу деятельности, в том числе привлечение иностранных студентов для обучения. Сегодня свыше 700 студентов из более 33 стран мира являются студентами АГТУ. В связи с этим для университета актуальной задачей является организация эффективного процесса обучения иностранных студентов, что невозможно без успешной адаптации иностранцев к новой среде.

Иностранные граждане, приехавшие на учебу в Россию из других государств, оказываются в очень сложной ситуации. Для них серьезным испытанием становится не только учеба: незнание русского языка; преодоление различий в системах образования; новые требования и система контроля знаний; интернациональный характер групп, но и адаптация к совершенно незнакомому социокультурному пространству: новые климатические и бытовые условия; замена социального окружения и многое другое. Поэтому наша задача – помочь иностранным студентам успешно адаптироваться в кратчайшие сроки, что повысит качество и уровень обучения, обеспечит высокую мотивированность овладения знаниями, умениями и навыками.

Обучение иностранных студентов в АГТУ начинается с подготовительного факультета, который был образован более полувека назад. Этап предвузовской подготовки представляет собой «продолжительный по времени период, в течение которого проверяются возможности обучения иностранного абитуриента на неродном языке и проживания в новых климатических условиях жизни в России» [1, с. 275]

На данном этапе подготовки, конечно, основное место занимает русский язык, поскольку без знания языка страны интегрироваться в общество невозможно. Кроме русского языка необходимо освоить еще и общеобразовательные дисциплины. Преподавание этих дисциплин «необходимо для восполнения недостающих знаний по предметам, корректировки объема и содержания этих знаний, полученных иностранными учащимися на родине» [2, с. 51]. При изучении общетеоретических дисциплин иностранцы должны «не только восполнить знания по предмету, но и овладеть языковой базой, необходимой для обучения на первом курсе университета» [3, с. 474], поэтому преподаватели должны обучить «предмету через русский язык или русскому языку через предмет» [2, с. 53].

Центральным понятием обучения иностранным языкам является интенсификация. Повышение скорости и качества обучения русскому языку как иностранному (РКИ) невозможно при наличии барьеров общения. Для их преодоления необходимо обратиться к выявлению сходства и различий языков и культур и определить, каким образом это реализовано в процессе преподавания РКИ. Особенно ярко это видно на примере обучения РКИ студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР), в частности, из Вьетнама. Особенности вьетнамского языка являются одной из причин трудностей изучения русского языка студентами из данной страны. С точки зрения фонетики, вьетнамский и русский относятся к разным типам языков. В грамматике трудность представляют большое количество окончаний в падежной системе русского языка и категория рода, определяемая по окончанию. Происходит это потому, что вьетнамские слова не изменяются. Также в русском языке порядок слов менее важен, чем во вьетнамском. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что на начальном этапе существует проблема интерференции родного языка студентов в речевых процессах. Выражается это в отклонении от норм изучаемого языка (РКИ) и отрицательном влиянии правил родного языка.

При работе с иностранными студентами также необходимо знать и учитывать их национально-культурные и национально-педагогические традиции. Вьетнамские студенты относятся к некоммуникативному психологическому типу овладения иностранным языком. Несмотря на трудолюбие, дисциплинированность, упорство, наблюдательность и любознательность, они проявляют замкнутость и сдержанность в проявлении чувств. На начальном этапе обучения для них характерны сложность в преодолении психологического барьера при общении и медленный темп формирования речевых навыков, особенно говорения. Они не готовы участвовать в диалогизированных формах обучения, отсутствует мотивация вступления в диалог. В связи с этим на начальном этапе обучения возникает некоторое несоответствие между технологиями, применяемыми в российских вузах, и менталитетом восточных студентов, так как в России обучение базируется на диалоговых технологиях: «студент – студент» и «студент – преподаватель». Для национальной системы образования Вьетнама это не характерно.

Успешность обучения зависит не только от согласованной совместной деятельности педагога и студента, но и от складывающихся между ними отношений. Педагог должен прежде всего ориентироваться на личность студента и на дальнейшее ее развитие, что повысит уровень мотивации учебной деятельности студентов.

С каждым годом количество иностранных граждан, прибывающих на обучение в АГТУ, возрастает. По сравнению с 2010–2011 учебным годом количество иностранных студентов на подготовительном факультете увеличилось вдвое. При формировании групп возникают сложности из-за неравномерного прибытия иностранных граждан, поэтому кроме групп, обучающихся 1 год, есть группы, обучение которых составляет 1,5 года. Мы работаем с коммерческими и государственными студентами. Кроме этого в АГТУ каждый год приезжает группа абитуриентов из Вьетнама по программе «Долг-помощь».

Подавляющее большинство иностранных граждан, обучающихся в АГТУ, – выходцы из Северо-Западной Африки, Юго-Восточной Азии и Ближнего Востока. Мы стараемся фор-

мировать группы по интернациональному признаку. Как показал опыт, такие группы более успешно изучают русский язык, быстрее адаптируются в лингвокультурном пространстве. В первую очередь это касается студентов из Вьетнама, для которых свойственна замкнутость и неконтактность. И при расселении в общежитие иностранных граждан стараются определить в комнату вместе с русскоговорящими студентами, что тоже способствует более быстрой адаптации к новым условиям жизни.

Одним из компонентов успешной адаптации студентов-иностранцев на подготовительном факультете является институт кураторства, имеющий многолетнюю историю и являющийся одной из форм организации и управления учебно-воспитательным процессом. В своей работе кураторы учитывают ряд субъективных и объективных факторов: изолированность студентов от привычной социально-культурной среды; наличие языкового и культурного барьеров; обучение в полиэтнических группах; обучение и проживание на ограниченной территории и без прямого контроля со стороны родителей; культурная неоднородность российского общества, обусловленная полиэтническим составом населения, сочетание в нем различных традиций, культурных норм и ценностей; неоднозначное отношение к представителям других стран и культур в общественном сознании россиян; климатический фактор.

Учитывая, что первый год обучения для иностранцев является самым тяжелым, кураторы – преподаватели русского языка как иностранного, работая с иностранными студентами, учитывают два важных компонента: познавательно-обучающий и развлекательно-зрелищный. При этом учебная и внеаудиторная работа становятся единым процессом. Такие формы работы, как посещение театров, музеев, картинной галереи и тому подобное используются в системе учебных занятий. При этом они имеют определенную учебную составляющую: монологическую и диалогическую речь, интервью и др. Преподаватели стараются особенно в первые месяцы обучения последние занятия проводить вне аудиторий, организуя мини-экскурсии: знакомство со студенческим городком, посещение магазинов, поликлиник, проезд на общественном транспорте и т. п.

Преподаватели подготовительного факультета АГТУ в своей работе тесно взаимодействуют с общественными объединениями студентов: землячество стран Африки, землячество Вьетнама, землячество стран Ближнего Востока. Землячества в АГТУ активно работают уже более 50 лет, успешно помогая адаптироваться в России новым студентам. Старшекурсники следят за посещением и успеваемостью, поведением в общежитии. За каждым подфаковцем закреплен студент старшего курса, который и помогает, и контролирует вновь прибывшего. Это является большой помощью для кураторов. Во всех мероприятиях, проводимых на подготовительном факультете: конкурс чтецов, литературная гостиная, русская масленица и других, по традиции участвуют студенты-иностранцы старших курсов. А в выпускном вечере подготовительного факультета, тоже традиционно, участвуют и иностранные студенты других университетов Астрахани. Студенты подфака, в свою очередь, также принимают участие во всех общеуниверситетских мероприятиях: научно-студенческих конференциях; праздновании Нового года, Недели Африки, Недели Вьетнама др. Проведение таких мероприятий способствует эмоциональной и психической разрядке, вследствие этого процесс адаптации иностранных студентов проходит более мягко.

Усилия, которые прилагают международный отдел, подготовительный факультет, профессорско-преподавательский коллектив университета, направлены на оптимизацию процесса адаптации иностранных студентов, так как от этого зависит успешность их учебной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Стародуб, В. В*. Актуальные проблемы языковой подготовки иностранных студентов к обучению в технологическом вузе / В. В. Стародуб // Международное образование в начале XXI века. – 2005. – Ч. 1. – С. 275–279.

2. *Филимонова, Н. Ю*. Предвузовская подготовка иностранных учащихся в рамках непрерывного образования / Н. Ю. Филимонова, А. Е. Годенко // Международное образование в начале XXI века. – 2005. – Ч. 1. – С. 50–57.

3. *Мухачеева, А. М.* Проблемы подготовки иностранных студентов на предвузовском этапе [Текст] / А. М. Мухачеева // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 473–476.

УДК 811.161.1’2
ББК Ш141.2

А. С. Иванова, Н. И. Соболева

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В ПРОГРАММАХ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ (первый сертификационный уровень)

Российский университет дружбы народов
E-mail: soboleva1957@yandex.ru

В статье анализируются и сопоставляются особенности представления содержания обучения в программах для студента и преподавателя. В программах отражается лингводидактическое содержание первого сертификационного уровня.

Ключевые слова: русский как иностранный, первый сертификационный уровень, содержание обучения, программа для студента и преподавателя, уровневая система.

A. S. Ivanova, N. I. Soboleva

CONCEPTION OF REPRESENTATION OF LINGUODIDACTIC DESCRIPTION OF EDUCATIONAL PROGRAMS CONTENT FOR TEACHERS AND STUDENTS

Peoples’ Friendship University of Russia

This article touches upon the analysis and comparison of special representation of linguistic material in the programs for teachers and students. The programs reflect the content of the First certification level.

Keywords: Russian as a foreign language, the first certification level, content of schooling, program for student and teacher, level system.

Разработка и описание системы уровневого владения РКИ, создание на этой основе системы тестового контроля уровня коммуникативной компетенции учащегося являются актуальными задачами современной теории и практики преподавания РКИ.

Четкое представление требований к сформированной коммуникативной компетенции учащихся в различных видах речевой деятельности применительно к каждому уровню создает надежную методическую и лингвистическую базу для организации учебного процесса, для разработки различных средств обучения и контроля, включая сертификационное тестирование.

Интеграционные процессы в мире, в частности, в области культуры, в сфере общения и в области языковой политики, вызвали необходимость в разработке таких описаний языков, которые базировались бы на единых принципах.

Перед русистами стоит задача соотнести описание уровней владения РКИ с наиболее известными и распространенными уровневыми системами описания языков, используемых при обучении иностранным языкам в разных странах. Решение данных задач будет способствовать унификации системы обучения РКИ в России, интеграции единой уровневой системы в европейское образовательное пространство, созданию основы для обеспечения международного признания языковых сертификатов.

«Лингводидактическая программа для преподавателей» [2], созданная авторским коллективом РУДН, МГУ, МАДИ, СПГПУ, опирается на систему уровневого владения РКИ. На нынешнем этапе обучения русскому языку достижение того или иного уровня не зависит от места, времени и формы обучения. Понятие учебных часов не может служить жесткой рамкой для определения уровня обученности. На первый план выходит задача научного обоснования объема лексико-грамматического материала, всех числовых показателей и критериев определенного уровня общего владения русским языком.

Для учащегося достижение определенного уровня, позволяющего ему общаться на русском языке, означает, что он способен выбрать определенную стратегию речевого поведения с учетом социального контекста и реализовать ее в результате использования адекватных тактик речевого поведения в соответствии с условиями общения.

При этом уровень владения языком понимается авторами как определенная ступень сформированности коммуникативной компетенции, которая дает возможность пользователю решать на русском языке определенные за-

дачи общения в соответствии с условиями коммуникации и использованием необходимых для этого языковых знаний, речевых навыков и умений.

Лексико-грамматический материал «Лингводидактической программы» представлен по трем уровням: элементарному, базовому и первому сертификационному, которые входят в программу подготовительного факультета для иностранных граждан. В этом документе формулируется и обосновывается тот уровень коммуникативной компетенции в РКИ с учетом сфер общения, ситуаций, видов речевой деятельности, требований к уровню их сформированности, описания коммуникативных задач, который соответствует первому уровню владения РКИ. Содержание «Лингводидактической программы» позволяет реализовать гибкие модели обучения, различные методы и приемы работы, выбрать наиболее эффективно действующие ориентиры с учетом индивидуальных особенностей обучаемых, а также прогнозировать пространство возможных ошибок и использовать различные тактики в целях их нейтрализации.

Программа также включает в себя описание интенций, тем и ситуаций общения в социально-бытовой и социально-культурной сферах общения. Каждый уровень в программе для преподавателя содержит описание требований к каждому виду речевой деятельности данного уровня, описание лингвистической компетенции, содержание которой соотносится с возможностью реализации коммуникативных задач в различных сферах общения. Описание лингвистической составляющей различно на каждом этапе. Так, например, на элементарном уровне большое внимание уделяется описанию фонологической компетенции (артикуляция и акустическая характеристика русских звуков, интонация, ударение, редукция, возможные фонетические ошибки студентов), так как на данном этапе обучения на подготовительных факультетах России фонетике как аспекту обучения уделяется основное внимание. Объем грамматики элементарного уровня ограничен, некоторые явления даются на ограниченном лексическом материале.

На базовом и первом сертификационном уровне объем описания грамматической компетенции увеличивается, ограниченное употребление ряда структур и значений актуализируется и расширяется. В новой редакции «Лингводидактической программы» впервые маркирован грамматический материал, предназначенный для пассивного усвоения (причастия, деепричастия, употребление глаголов движения в переносном значении, склонение числительных и др.).

Для преподавателя предлагаются три лексических минимума каждого уровня: 635, 970, 745 слов. Эти минимумы предназначены для активного усвоения учащимися. Презентация материала в «Лингводидактической программе» носит поступательный характер, то есть каждый последующий уровень не повторяет описание материала предыдущего уровня, а добавляет новое.

Материал программы отражает особенности формирования коммуникативной компетенции и ее составляющих: языковой, речевой, дискурсивной, социолингвистической и прагматической.

Важной составляющей частью «Лингводидактической программы» является описание содержания обучения в учебно-профессиональной сфере. В этой части программы представлены коммуникативно-смысловые блоки, функционирующие в языке науки с учетом специфики отдельных подстилей, требования к видам речевой деятельности, а также отражена специфика функционирования грамматических и синтаксических структур, специфичных для языка науки.

Содержание «Лингводидактической программы» предоставляет преподавателю широкие возможности использовать разные стратегии контроля, включая тестирование, более целенаправленно готовить граждан к выполнению тестов различных уровней.

Однако особенности обучения взрослых учащихся требуют иного, целостного представления изучаемого материала, что и обусловило создание и активное использование в практике преподавания иного документа – программы для студента. Формируя речевые и коммуникативные компетенции иностранных учащихся, необходимо опираться на системное представление языкового материала, что способствует процессу усвоения знаний, развитию умений обобщения, формированию перспективы и чувства ответственности у обучаемых. Общеизвестно, что преимущество системного подхода заключается в создании благоприятных условий для формирования не характерных для родного языка обучаемых грамматических понятий.

Программа-справочник для студентов-иностранцев, созданная на факультете русского

языка и общеобразовательных дисциплин РУДН [1], представляет собой пособие, адресованное иностранным учащимся, начинающим изучать русский язык и стремящимся овладеть русским языком в объеме первого сертификационного уровня. Особенность программы состоит в том, что она адресована студенту как субъекту обучения, поэтому авторы программы стремились представить материал, подлежащий обучению, в наиболее доступной для студента форме изложения и представления материала.

Как один из видов учебных пособий, программа позволяет преподавателю реализовать гибкую модель обучения РКИ с учетом индивидуальных особенностей иностранных учащихся, их предметной компетенции, объективных условий, складывающихся в зависимости от сроков заезда. Презентация учебного материала в полном объеме для начинающих изучать русский язык способствует созданию установки для самостоятельного знакомства и изучения языкового и речевого материала, неоднократного возвращения к уже усвоенному материалу и непроизвольному запоминанию.

Большую роль в процессах понимания, запоминания и формирования лингвистической компетенции играет системно-мыслительная деятельность обучаемых в сочетании с когнитивной деятельностью, осуществление которой предполагает выполнение различных познавательных действий и операций: анализ значений языковых единиц и их форм, синтез речевых произведений из составляющих его языковых единиц, индукция и дедукция. Необходимо дать возможность иностранным учащимся использовать свои когнитивные стратегии, которые играют важную роль при формировании коммуникативной компетенции. В связи с этим учебный материал представлен в программе в виде таблиц и комментария к ним, который составлен в доступной для самостоятельного усвоения форме.

Обычно таблица состоит из трех частей: значение презентируемой формы, способы ее образования и употребление в речи. Абстрактно-графическое представление позволяет материализовать правила образования словоформ, словосочетаний, речевых высказываний. Их можно также рассматривать как средство, способствующее произвольному и непроизвольному запоминанию правил образования форм и значений, составляющих ту или иную категорию. Таблицы позволили обобщить те явления, которые имеют ярко выраженные грамматические маркеры, а также провести обобщения на функционально-семантической основе. Комментарии дают возможность отразить своеобразие функционирования или иных категорий в речи.

Стандартная презентация грамматического и речевого материала позволяет осуществить формирование грамматической и речевой компетенции от значения к форме выражения и от формы к употреблению, в зависимости от уровня обученности иностранных учащихся и их коммуникативных потребностей. Кроме того, данная организация учебного материала дает возможность иностранным учащимся понять и осознать назначение грамматических форм, которыми они овладевают для реализации определенных коммуникативных задач, а преподавателю осуществить опережающее введение грамматического и речевого материала.

Учитывая цели и задачи обучения иностранных учащихся первого сертификационного уровня, авторы программы сгруппировали учебный материал, подлежащий усвоению, в две части. Первая часть включает речевой и грамматический материал, обеспечивающий потребности при общении с носителями языка в бытовой и социально-культурной сферах общения. Вторая часть содержит учебный материал, позволяющий им решать различные коммуникативные задачи в учебно-профессиональной сфере общения с учетом выбранной специальности.

В первой части программы также представлены интенции с их языковой реализацией, которые необходимы для решения коммуникативных задач в социально-бытовой и социально-культурной сфере общения: как выразить приветствие, поздороваться и попрощаться; как ставиться, как познакомить кого-либо, как переспросить, попросить повторить информацию; как запросить и сообщить информацию; как выразить намерение, желание, просьбу и предложение, приглашение, согласие или несогласие, отказ, сомнение, неуверенность; как выразить свое отношение к предмету речи и т. д. Помимо интенций в программу включены речевые ситуации и темы общения.

Авторы программы представили языковое содержание, обслуживающие интенции, речевые ситуации и темы общения, в достаточно традиционной форме: фонетика (знакомство с русскими звуками, особенностями их произношения, интонацией и т. д.); затем представлена

морфология (имя существительное, местоимение, прилагательное, глагол, наречие, числительные, предлоги, союзы, частицы); синтаксис.

Кроме того, в программе содержится материал сопоставительного и обобщенного характера: соотношение употребления приставок и предлогов, союзов и предлогов, зависимость употребления предложно-падежных конструкций от категории одушевленности и неодушевленности и т. д.

Описание синтаксической системы содержит структурные схемы простых и сложных предложений, способы выражения предиката и субъекта: объектных, атрибутивных временных, пространственных, причинно-следственных, целевых, уступительных отношений и т. д.

Вторая часть программы содержит описание модульных программ с учетом избранной иностранными учащимися специальности: естественно-технический, медико-биологический, исторический, филологический, журналистский, юридический, экономический профили обучения. Лексико-грамматический материал этой части программы отражает языковое содержание коммуникативных смыслов, функционирующих в выделенных подъязыках науки.

Представленные формы описания лингводидактического содержания обучения дополняют друг друга, так как используются двумя равными сторонами процесса обучения – обучаемыми и обучающими. Программы позволяют оптимизировать процесс обучения, реализовывать различные стратегии тактики преподавания РКИ, повысить мотивацию к изучению языка, что имеет большое значение для формирования языковой личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Соболева, Н. И.* Программа-справочник для студентов, изучающих русский язык как иностранный (с комментарием на китайском языке) / Н. И. Соболева [и др.]. – М.: РУДН, 2011. – 304 с.

2. *Есина, З. И.* Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный, базовый, первый сертификационный уровень / З. И. Есина [и др.]. – М.: РУДН, 2010. – 181 с.

3. *Антонова, Н. А.* Учебно-методический комплекс «Русский язык всем» как модель инновационной организации учебного материала по РКИ (довузовский этап обучения) / Н. А. Антонова, А. С. Иванова, Н. И. Соболева // Медицинский вестник Юга России. – Ростов н/Д, 2012. – С. 8–11.

УДК 811. 161. 1’243
ББК Ш141.2

К. М. Чуваева

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
E-mail: ksenia.tchouvaeva@gmail.com

Статья посвящена проблеме обучения иностранных студентов русскому языку на начальном этапе подготовки в вузы Российской Федерации. В работе рассматриваются особенности формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере общения. Автором предлагается модель обучения иностранных студентов научному стилю в курсе русского языка на основе учебно-методического комплекса, разработанного с использованием новейших информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный, начальный этап обучения, учебно-профессиональная сфера общения, учебно-методический комплекс.

K. M. Chuvaeva

FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF INTERNATIONAL STUDENTS IN THE COURSE OF RUSSIAN LANGUAGE AT THE INITIAL STAGE OF PRE-UNIVERSITY PROGRAM

St. Petersburg State Polytechnic University

The article is devoted to the problem of teaching Russian language to international students at the initial stage of pre-university program in the Russian Federation. The process of forming communicative competence in professional sphere of communication is observed. The model of teaching scientific style in the course of Russian language based on innovative studying and methodical complex is offered.

Keywords: communicative competence, Russian as a foreign language, initial stage of studying, professional sphere of communication, innovative studying and methodical complex.

Совершенствование системы подготовки иностранных студентов в отечественных вузах является в настоящее время одним из приоритетных направлений развития высшего образования в России, что зафиксировано в федеральных целевых программах и концепциях.

Уже в начальный период становления системы обучения иностранных граждан в отечественной высшей школе сложилась двухуровневая организация профессиональной подготовки учащихся, включающая специальный курс предвузовского обучения и период обучения в вузах совместно с российскими студентами. В 90-е годы прошлого века в методических исследованиях применительно к периоду обучения иностранных студентов по программе подготовки в вузы Российской Федерации, противопоставляемому этапу собственно вузовского обучения, получает распространение термин «*этап предвузовской подготовки*» [1].

Предвузовская подготовка иностранных граждан определяется как подготовка учащихся, имеющих образование, эквивалентное российскому полному среднему образованию, но не владеющих языком обучения (русским), в российские высшие учебные заведения [Там же, с. 313]. Главная цель обучения иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки заключается в «формировании способности учащегося осуществлять учебно-познавательную деятельность средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде» [Там же, с. 67].

Являясь начальным этапом в системе многоуровневого высшего профессионального образования, он во многом определяет успешность дальнейшей академической деятельности иностранных граждан в системе российской высшей школы. На данном этапе выявляется уровень базовой подготовки студентов, полученной на родине, их способность адаптироваться к новым условиям жизни и учебы в России и получать знания на неродном для них русском языке.

Важной составляющей любой педагогической системы являются образовательные результаты. Ключевыми понятиями новейшей образовательной парадигмы, характеризующими образовательные результаты в терминологии компетентностного подхода, являются понятия «профессиональная компетентность» и «профессиональная компетенция».

А. Н. Щукин применительно к современной методике преподавания иностранных языков под компетенцией понимает «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков и умений». Таким образом, в данной формулировке термин «компетенция» имеет двойное толкование: 1) «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине»; 2) «способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков и умений» [2, с. 118].

А. И. Сурыгин полагает, что приведенное определение понятия «компетенция» не является корректным, так как в соответствии с нормами, зафиксированными в толковых словарях русского языка, «компетенция» трактуется как «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен», или же «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом», в то время как «компетентность» определяется как «осведомленность, авторитетность». Ученый понимает под компетенцией «знания, умения, опыт, необходимые для выполнения некоторой деятельности, некоторых действий», а компетентность рассматривает как «способность личности к выполнению какой-либо деятельности, каких-либо действий» [1, с. 50, 54–55].

Среди пяти ключевых (key) компетенций, необходимых специалисту любого профиля, приведенных в программном докладе В. Хутмахера и изложенных в переводе И. А. Зимней, выделяется компетенция, относящаяся к владению устной и письменной коммуникацией, особенно важная для работы и социальной жизни [3, с. 19]. Данную компетенцию, обеспечивающую реализацию различных тактик вербального взаимодействия с людьми во всем многообразии жизненных ситуаций общения, принято называть *коммуникативной* и связывать ее с понятием *коммуникативной компетентности* специалиста.

В истории отечественной лингводидактики понятие «коммуникативная компетенция» было впервые введено М. Н. Вятютневым в докладе на III конгрессе Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (1976 г.). Ученый определял коммуникативную компетенцию как «выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения» [4, с. 41].

В настоящее время, несмотря на широкий диапазон существующих исследований, в теоретических работах, посвященных проблемам коммуникативной компетенции, не сложилось общепринятого научного определения данного понятия. Дискуссия о сущности, содержании, структуре коммуникативной компетенции, количественной и качественной характеристике ее базовых составляющих также остается открытой. Вместе с тем данное понятие прочно вошло в сферу высшего профессионального образования как неотъемлемая составляющая профессиограммы современного специалиста любого профиля.

Достижение требуемого уровня сформированности коммуникативной компетенции является одновременно и основой, и ведущей целью обучения иностранным языкам на каждой из ступеней высшего профессионального образования. В частности, формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся определяется как языковой компонент обобщенной цели обучения иностранных граждан по программе подготовки в вузы Российской Федерации [5, с. 9].

В системе отечественной высшей школы реализуются различные варианты программы предвузовской подготовки иностранных граждан и разнообразные концепции обучения русскому языку как иностранному. В частности, в большинстве технических вузов первые четыре-пять недель иностранные абитуриенты изучают русский язык в объеме 24–32 аудиторных часов. Согласно рабочему плану программы предвузовской подготовки, на четвертой-пятой неделе начинается изучение вводных курсов общеобразовательных дисциплин в соответствии с профилем будущей специальности и на русский язык отводится уже меньший объем учебных часов.

Представляется очевидным, что изучение любого иностранного языка может быть продуктивным только в том случае, если учебный материал распределен на преемственные стадии в пределах полного курса обучения. Выделяемые в целостном учебном процессе стадии различны по протяженности и характеру и ограничены определенными временными отрезками, именуемыми в лингводидактике *этапами обучения* (в методических работах используются также термины «блоки», «циклы» и др.).

Выделение каждого из этапов обучения в лингводидактике осуществляется на основании следующих методических положений: определение конкретных целей и задач; отбор необходимого и достаточного минимума учебного материала; определение уровня сформированности языковых навыков и речевых умений по завершении данного этапа; использование определенных методов, приемов и средств обучения; соотнесенность с другими этапами обучения.

Цели, содержание и методы каждого из этапов подчинены целям всего процесса обучения, при этом с учетом конечных целей для каждого этапа определяются промежуточные цели и задачи, реализация которых и служит основанием для выделения данного конкретного этапа. Граница между этапами обучения характеризует «момент качественного перехода от одного комплекса задач к другому» [6, с. 44].

Отдельный этап обучения не может быть замкнутым и должен обладать свойством открытости по отношению к другим этапам, обеспечивая тем самым целостность и преемственность процесса обучения. Вместе с тем каждый этап обучения характеризуется относительной завершенностью и предполагает овладение определенным объемом учебного материала, формирование языковых навыков и речевых умений в целях общения в какой-либо сфере (бытовой, социально-культурной, учебно-профессиональной и др.)

Таким образом, этап обучения представляет собой период учебного процесса, который имеет определенную (коммуникативно завершенную и незамкнутую) цель и содержание, а также характеризуется спецификой методов, средств и условий обучения и протекает в более или менее строгих временных границах, необходимых и достаточных для достижения коммуникативной цели и реализации содержания обучения [7, с. 28].

Применительно к обучению иностранных студентов русскому языку в нефилологических вузах Российской Федерации многие методисты разделяют точку зрения Г. Г. Городиловой [8, с. 12] и выделяют четыре этапа: *начальный* (к которому приравнивается временной отрезок, ограниченный первым семестром программы предвузовской подготовки); *средний* (соотносимый со вторым семестром программы подготовки в вуз); *продвинутый* (I–III курсы основных факультетов вузов); *завершающий* (IV–V курсы основных факультетов вузов).

В рамках программы предвузовской подготовки важнейшим этапом обучения русскому

языку, определяющим успешность дальнейшей академической деятельности иностранных граждан в системе российской высшей школы, признается начальный этап. На данном этапе закладываются основы коммуникативной компетенции в социально-культурной, учебно-профессиональной, бытовой сферах общения, формируется мотивация, приобретаются навыки самостоятельной работы. Именно на начальном этапе «должно быть сформировано устойчивое положительное отношение к изучаемому языку и к процессу его изучения, что связано с ощущением прогресса в овладении языком, с использованием интересных для учащихся, ценных в страноведческом и культурологическом отношении материалов, с применением современных технологий обучения» [9, с. 33]. Данный этап требует комплексного методического изучения в качестве самостоятельного, в определенной мере завершенного этапа, в рамках которого реализуются задачи одной из ступеней высшего профессионального образования.

Русский язык является для иностранных учащихся средством получения проектируемой специальности. В связи с этим содержание курса русского языка в системе подготовки иностранных граждан в вузах России должно отвечать принципу профессиональной направленности обучения. Профессиональная направленность обучения русскому языку иностранных абитуриентов реализуется в стилистической дифференциации учебного материала. Специальным аспектом обучения в курсе русского языка является научный стиль речи, в процессе изучения которого закладываются основы владения языком будущей специальности.

Иностранные студенты, приступающие к изучению общеобразовательных дисциплин на четвертой-пятой неделе обучения по программе предвузовской подготовки, сталкиваются при этом с существенными трудностями, обусловленными прежде всего несформированностью предметно-речевых умений. В связи с этим при организации процесса обучения в курсе русского языка как иностранного уже на самом начальном этапе необходимо учитывать реальные коммуникативные потребности учащихся в учебно-профессиональной сфере общения.

Следует проанализировать содержание предметно-речевой компетенции иностранных студентов, которая должна быть сформирована на занятиях по общеобразовательным дисциплинам на начальном этапе обучения по программе предвузовской подготовки (первый семестр программы). В таблице приведены основные предметно-речевые умения, зафиксированные в программах по общеобразовательным дисциплинам (математике, физике, химии, информатике), изучаемым в рамках технического профиля по программе подготовки иностранных граждан в вузы Российской Федерации в Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

Предметно-речевые умения, формируемые у иностранных учащихся на занятиях по общеобразовательным дисциплинам (по видам речевой деятельности)

Учащийся должен:
Чтение
– прочитать и понять формулировку задания; описание хода лабораторной работы; – прочитать учебно-научный текст объемом до 400–500 слов и понять его основное содержание, отдельные факты, положения, логические и причинно-следственные связи между ними
Письмо
– переписать определения математических, физических и других величин, формулы, уравнения и т. д.; – записать (законспектировать) основное содержание учебно-научного текста, предъявленного в письменной форме, с использованием принятых сокращений и символики
Слушание (аудирование)
– понять на слух основное содержание и отдельные факты, положения и связи между ними в учебном материале по дисциплине; – понять на слух коммуникативные намерения собеседника в ограниченном числе речевых ситуаций
Говорение
– формулировать основные законы, принципы, понятия математики, физики, химии, информатики в соответствии с программой; отвечать на вопросы по изученной теме; – передавать содержание прочитанного или прослушанного учебно-научного текста с опорой на план, вопросы, наглядность (графики, схемы, таблицы и т. д.); – задавать вопрос и сообщать о факте или событии, предмете, о наличии или отсутствии предмета; о количестве предметов, их качестве и принадлежности; о действии, времени, месте, причине и цели действия или события; – адекватно реагировать на реплики собеседника в ограниченном числе речевых ситуаций

Таким образом, становится очевидным, что уже на начальном этапе изучения общеобразовательных дисциплин по программе предвузовской подготовки у иностранных учащихся должно быть сформировано значительное число предметно-речевых умений, необходимых для осуществления успешной учебно-познавательной деятельности в условиях русскоязычной образовательной среды.

Сказанное выше определяет необходимость совершенствования учебно-методического обеспечения образовательного процесса по русскому языку, актуальность создания элементарных курсов научного стиля речи, предназначенных для начального этапа изучения русского языка по программе предвузовской подготовки.

В Институте международных образовательных программ СПбГПУ создан учебно-методический комплекс по научному стилю речи для иностранных абитуриентов технического профиля, включающий: учебное пособие «Научный стиль речи. Элементарный курс» [10]; сопроводительный аудиокурс; компьютерную программу, реализованную в оболочке Hot Potatoes; электронный курс поддерживающего обучения, разработанный на базе интерактивной образовательной платформы LMS Moodle.

Организация образовательного процесса в курсе русского языка с использованием данного учебно-методического комплекса способствует реализации принципа междисциплинарных связей, формированию коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере общения, снятию коммуникативных трудностей на занятиях по общеобразовательным дисциплинам, что в целом существенно повышает эффективность обучения иностранных студентов уже на начальном этапе подготовки в вузы Российской Федерации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Сурыгин, А. И.* Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (Основы теории обучения на неродном для учащихся языке) / А. И. Сурыгин. – СПб.: Нестор, 2000. – 391 с.

2. *Щукин, А. Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.

3. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

4. *Вятютнев, М. Н.* Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.

5. *Сурыгин, А. И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А. И. Сурыгин. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2008. – 128 с.

6. *Иевлева, З. Н.* Начальный этап обучения русскому языку как иностранному: цели и содержание / З. Н. Иевлева // Русский язык за рубежом. – 1985. – № 4. – С. 43–50.

7. *Вишнякова, Т. А.* Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам / Т. А. Вишнякова. – М.: Русский язык, 1982. – 126 с.

8. *Городилова, Г. Г.* Развитие навыков и умений говорения у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения русскому языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. Г. Городилова. – М., 1969.

9. *Хавронина, С. А.* Начальный этап: задачи и содержание обучения. Формирование языковой компетенции / С. А. Хавронина // Русский язык за рубежом. – 2005. – № 1–2. – С. 30–33.

10. *Гладких, И. А.* Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (технический профиль). Элементарный курс / И. А. Гладких, В. В. Стародуб, К. М. Чуваева; под ред. В. В. Стародуб. – СПб.: Нестор, 2009. – 106 с.

УДК 378
ББК Ч 484.4

И. И. Баранова

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
Институт международных образовательных программ
E-mail: kaf_rus@imop.spbstu.ru

Статья посвящена актуальным проблемам подготовки иностранных абитуриентов к обучению в технических вузах Российской Федерации.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, учебно-профессиональная сфера общения.

I. I. Baranova

FORMING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS IN TRAINING-PROFESSIONAL SPHERE

St. Petersburg State Polytechnical University
Institute of International Educational Programs

The article deals with the problems of teaching of foreign students at Technical Universities of Russian Federation.

Keywords: Russian language as a foreign language, communicative competence, training-professional sphere of communication.

Современный этап развития общества характеризуется стремительным развитием процессов глобализации и интеграции в мировом образовательном пространстве. Отличительной чертой современного образовательного процесса является расширение международного сотрудничества в образовании и интенсивный рост академической мобильности студентов различных регионов мира.

Подготовка специалистов для зарубежных стран в вузах Российской Федерации имеет более чем полувековую историю. За этот период накоплен богатый практический опыт обучения иностранных граждан, который обобщен в теории обучения на неродном языке. Значительная часть иностранных абитуриентов, не владеющих русским языком, обучается в российских вузах по программе предвузовской подготовки.

Подготовка иностранных учащихся к обучению в вузе является начальным компонентом системы профессионального образования граждан зарубежных стран в российских вузах. Как любая открытая развивающаяся система, педагогическая система подготовки иностранных учащихся в вуз реагирует на изменения, происходящие в мировом образовательном пространстве: социально-экономические изменения в обществе; приоритетность направлений профессионального образования; миграционные процессы в обществе и т. д.

Данные процессы влияют на соотношение компонентов действующей педагогической системы и определяют актуальные задачи, решение которых будет способствовать более эффективному функционированию существующей системы подготовки иностранных граждан в вузы Российской Федерации.

Среди актуальных проблем обучения иностранных учащихся в вузе надо отметить следующие:

– адаптация иностранных учащихся к условиям обучения в системе российской высшей школы;

– внедрение инновационных технологий в учебный процесс при подготовке иностранных учащихся к обучению в вузе;

– создание учебников и учебных пособий, отвечающих требованиям современного этапа развития общества;

– формирование у иностранных учащихся коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения;

– формирование у иностранных учащихся навыков самостоятельной работы при овладении языком будущей специальности с целью повышения познавательной активности учащегося как субъекта образовательного процесса в вузе;

– формирование у иностранных учащихся познавательного интереса как фактора повышения мотивации к самообразованию и саморазвитию;

– дальнейшее совершенствование междисциплинарных связей между кафедрами, осуществляющими обучение иностранных студентов в вузе;

– совершенствование системы контроля на разных этапах подготовки иностранных учащихся в вузы Российской Федерации.

Анализ результатов анкетирования иностранных абитуриентов показывает, что 95 % респондентов приезжают в Россию с целью получения высшего образования. В связи с тем, что иностранные студенты получают образование на неродном для себя русском языке, учебно-профессиональная сфера общения является основной при обучении в вузе. Таким образом, формирование у иностранных учащихся коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения является одной из важнейших задач уже на начальном этапе обучения. Основные требования к уровню владения русским языком иностранных абитуриентов российских вузов сформулированы в регламентирующих документах [4, 8].

В рамках данной статьи рассматриваются некоторые вопросы, связанные с формированием коммуникативной компетенции у иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере общения.

Внедрение инновационных технологий в учебный процесс.

Формирование инновационного образовательного пространства технического вуза предполагает использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Использование компьютерных технологий способствует доступности обучения, получению образовательных услуг в индивидуальном режиме, создает условия для активной деятельности субъектов образовательного процесса, повышает эффективность обучения. Внедрение инновационных технологий помогает решить еще одну важную задачу обучения. Речь идет об организации самостоятельной работы иностранных учащихся.

Организация самостоятельной работы.

Успешность академической деятельности иностранных студентов в условиях инноваци-

онной образовательной среды зависит от многих факторов, в том числе от уровня сформированности навыков самостоятельной работы. Самостоятельная работа понимается как «вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы» [1, с. 268]. Самостоятельная работа является обязательным компонентом процесса обучения и предусматривает прежде всего индивидуальную работу учащихся. Самостоятельная работа должна быть обеспечена учебными материалами с учетом возможности индивидуального выбора. Как показывает опыт работы, у иностранных студентов, приступающих к обучению по программе подготовки в вуз, недостаточно сформированы навыки самостоятельной работы, что в значительной степени препятствует темпам академической адаптации иностранных учащихся к условиям новой образовательной и социокультурной среды.

Организация самостоятельной работы иностранных студентов по русскому языку на этапе предвузовской подготовки является одним из важных направлений образовательной деятельности и способствует индивидуализации и оптимизации учебного процесса.

Инновационные подходы к обучению иностранных студентов в вузах Российской Федерации требуют решения следующих проблем в организации самостоятельной работы при формировании коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения: обеспечение компьютерного сопровождения курса научного стиля речи – создание компьютерных программ для обучения общенаучной лексике, грамматике научного стиля речи; создание учебных аудиоматериалов, так как проблема восприятия иностранными студентами звучащей речи на слух является одной из самых актуальных при овладении языком будущей специальности; создание дистанционных курсов по научному стилю речи и т. д.

Совершенствование междисциплинарных связей.

Совершенствование междисциплинарных связей предполагает: владение преподавателями общеобразовательных дисциплин методикой обучения на неродном языке; учет уровня владения русским языком иностранными учащимися в процессе изучения общеобразовательных дисциплин; создание учебных пособий совместными авторскими коллективами; организацию совместных научно-методических семинаров по актуальным проблемам подготовки иностранных учащихся к обучению в вузе; создание учебных материалов по общеобразовательным дисциплинам, обеспечивающих владение базисными понятиями профильных дисциплин.

Совершенствование системы контроля.

Контроль является важнейшей составной частью процесса обучения иностранных студентов русскому языку на всех его этапах. На современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного проблемы контроля сохраняют свою актуальность для наиболее объективной оценки знаний учащихся, постоянно совершенствуются формы контроля.

Содержание контроля должно соответствовать программе по русскому языку как иностранному с учетом уровня владения русским языком и требованиям, предъявляемым к уровню знаний иностранных студентов по русскому языку на определенном этапе обучения. В ходе контроля определяется уровень сформированности у иностранных студентов языковых навыков и речевых умений в учебной, социокультурной и учебно-профессиональной сферах общения.

С развитием государственной системы тестирования контроль в тестовой форме становится неотъемлемой частью системы контроля знаний иностранных студентов по русскому языку. Тестовый контроль предполагает проверку сформированности языковых навыков и речевых умений в области чтения, говорения, письма и аудирования, необходимых для решения определенных коммуникативных задач в соответствии с уровнем владения русским языком.

Научно-методические основы тестирования как формы контроля по русскому языку как иностранному разрабатывались специалистами ведущих вузов Российской Федерации: Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, Российского университета дружбы народов, Санкт-Петербургского государственного университета, Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербургского государственного политехнического университета и др.

Теоретическое обоснование тестовых заданий, обобщение и описание организации, содержания и системы оценивания результатов тестирования нашли отражение в работах

Л. П. Клобуковой, Н. П. Андрюшиной, Т. М. Балыхиной, Е. Е. Юркова, Т. И. Поповой, Е. Л. Корчагиной и др.

Достижение первого сертификационного уровня владения русским языком как иностранным является необходимым условием для поступления и успешной академической деятельности иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации. Следует отметить, что до настоящего времени при тестировании на первый уровень владения русским языком проверяется сформированность коммуникативной компетенции в социокультурной сфере общения, в то время как при обучении в вузе основной сферой общения является учебно-профессиональная сфера. Проверка уровня владения русским языком в учебно-профессиональной сфере общения остается одной из нерешенных проблем тестирования, а создание тестов, ориентированных на профиль будущего обучения, является важной научно-методической задачей.

В вузах Российской Федерации существует опыт создания тестов по отдельным профилям обучения: филология, медицина, журналистика, бизнес и т. д. [2, 3, 4, 6, 7]. Однако указанные тесты направлены главным образом на проверку сформированности коммуникативной компетенции иностранных учащихся в объеме второго и третьего сертификационных уровней владения русским языком как иностранным.

В Санкт-Петербургском государственном политехническом университете разработан проект типового теста по русскому языку как иностранному (первый сертификационный уровень. Профессиональный модуль. Технический профиль). Данный тест проверяет уровень сформированности языковых навыков и речевых умений во всех видах речевой деятельности в учебно-профессиональной сфере общения.

Типовой тест включает пять субтестов: лексика, грамматика; чтение; письмо; говорение; аудирование.

Субтест «Лексика. Грамматика» включает 100 заданий. Тест содержит задания с множественным выбором, в которых для одной позиции предлагается два-четыре варианта выбора.

Данный субтест проверяет следующие умения:

1. Различать значения лексических единиц, актуальных для учебно-профессиональной сферы общения, и использовать их в заданном контексте.

Например:

Любое изменение в природе … физическим явлением.	А) является Б) представляет собой В) есть Г) определяется

2. Использовать полные и краткие пассивные причастия в контексте высказывания.

Например:

Тело … вертикально вверх.	А) брошенное Б) брошено

3. Соотносить придаточную часть сложноподчиненных предложений с причастными оборотами.

Например:

Во всех процессах, **которые происходят в природе,** энергия не возникает и не исчезает.	А) происходящим в природе Б) происходящих в природе В) происходящие в природе Г) происходящими в природе

4. Употреблять предложно-падежные формы имен и формы глаголов в контексте высказывания и в связном учебно-научном тексте.

Например:

Закон Ома используется … .	А) электротехника Б) в электротехнике В) электротехникой Г) при электротехнике

Предъявляемые в тесте задания созданы на базе лексического минимума, объем которого определяется Требованиями к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным (Профессиональный модуль. Естественно-научный и технический профили). Определение уровня владения лексико-грамматическим материалом осуществляется на функциональной и синтаксической основе.

Субтест «Чтение» проверяет сформированность речевых умений тестируемого при решении определенных когнитивно-коммуникативных задач на материале учебно-научных текстов по профилю будущей специальности:

– умение полно и точно понять содержание прочитанного текста;

– адекватно понять информацию и определить тему микротекстов;

– понять основное содержание прочитанного текста и логические связи между смысловыми частями текста;

– владение языковым и речевым материалом, необходимым для адекватного восприятия содержания печатного учебно-научного текста.

В субтесте предлагается три текста общим объемом до 800 слов.

Субтест «Письмо» проверяет уровень сформированности речевых навыков и умений, необходимых для фиксации в письменной форме полученной информации в соответствии с коммуникативной установкой. В процессе тестирования проверяются умения:

– составлять письменное высказывание репродуктивно-продуктивного характера на основе прочитанного учебно-научного текста;

– план прочитанного текста;

– записывать предложенную информацию (определение понятий, микротекст), используя принятые способы сокращения слов и символику;

– восстанавливать микротекст, предложенный с использованием сокращенной записи слов и символики;

– оформлять письменные высказывания в соответствии с нормами современного русского языка.

В субтесте предлагается три текста общим объемом до 700 слов.

Субтест «Говорение» проверяет умения:

– понять собеседника и определить характер коммуникативного задания;

– воспринять на слух информацию вопросов по содержанию прочитанного учебно-научного текста;

– отвечать на вопросы по содержанию прочитанного учебно-научного текста с достаточной полнотой и точностью;

– передавать содержание прочитанного учебно-научного текста с опорой на предложенный план;

– адекватно реагировать на предложенное высказывание, выразить согласие/несогласие, аргументировать свой ответ;

– умение использовать изученный языковой и речевой материал при построении высказывания репродуктивно-продуктивного характера;

– оформлять собственное речевое высказывание в соответствии с нормами современного русского языка.

В субтесте предлагаются два текста и информация, предъявляемая на слух для проверки сформированности умений интерактивного общения в учебно-профессиональной сфере.

Субтест «Аудирование» проверяет умение тестируемого адекватно воспринимать прослушанное сообщение для решения определенных когнитивно-коммуникативных задач:

– умение понять информацию звучащего микротекста;

– соотнести прослушанную информацию с коммуникативным заданием;

– понять тему и основное содержание прослушанного фрагмента учебной лекции.

В субтесте предлагается два аудиотекста и фрагмент учебной лекции. Общий объем звучащих текстов до 600 слов.

Успешное выполнение данного теста свидетельствует о том, что тестируемый имеет необходимую языковую и речевую базу для удовлетворения основных когнитивно-коммуникативных потребностей в учебно-профессиональной сфере общения и может приступить к обучению на I курсе технических вузов Российской Федерации.

Результаты тестирования позволяют кафедрам русского языка оценить эффективность приемов и способов обучения русскому языку как иностранному и вносить коррективы в содержание обучения, направленные на достижение необходимого уровня языковой и речевой компетенций в учебно-профессиональной сфере общения. Методика преподавания русского языка как иностранного располагает различными методами исследования эффективности процесса обучения, среди которых важное место занимает анкетирование учащихся с целью получения информации о качестве предлагаемых образовательных услуг.

Анкетирование иностранных студентов I курса Санкт-Петербургского государственного политехнического университета показало, что 87,5 % опрошенных считает, что знание научного стиля речи помогает им учиться на I курсе. Таким образом, сформированность у иностранных учащихся коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения способствует оптимальному функционированию рассматриваемой педагогической системы и создает условия для успешной академической деятельности иностранных студентов в технических вузах Российской Федерации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

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

2. *Андрюшина, Н. П.* Требования к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль /

Н. П. Андрюшина [и др.]. – СПб.: Златоуст, 2011. – 64 с.

3. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень [Текст]: учеб. пособие. – М.: РУДН, 2010. – 184 с.

4. *Гапочка, И. К.* Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Медицина. Биология» / И. К. Гапочка, И. О. Прохорова. – СПб.: Златоуст; 2001. – 80 с.

5. *Журавлева, Л. С.* Русский язык профессионального общения. Модуль «Бизнес». Базовый уровень. Типовой тест / Л. С. Журавлева [и др.]. – М.: Русский язык, 2007. – 56 с.

6. *Красильникова, Л. В.* Типовые тесты по РКИ. Первый сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Филология» (тесты) / Л. В. Красильникова, Т. Е. Владимирова. – М. – СПб.: Златоуст, 1999. – 48 с.

7. *Барышникова, Е. Н.* Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Журналистика». Серия «Тест по русскому языку как иностранному» / Е. Н. Барышникова, Н. П. Кириленко, Е. В. Мартыненко. – СПб.: Златоуст, 2000. – 80 с.

8. *Амиантова, Э. И.* Типовые тесты по русскому языку как иностранному: третий сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Филология» / Э. И. Амиантова [и др.]. – СПб: Златоуст, 1999. – 92 с.

УДК 811. 161. 1’243
ББК Ш141.2

В. В. Еремина*, О. С. Еремина**

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НИГЕРИЙСКИХ СТУДЕНТОВ И СТАЖЕРОВ РУССКОЙ ФОНЕТИКЕ

***Волгоградский государственный технический университет**
****Колледж Миддлбери, штат Вермонт, США**
E-mail: yeremina_v@mail.ru

В статье рассматриваются некоторые особенности, возникающие в процессе обучения студентов из Нигерии русскому произношению. На основе анализа большого фактического материала, собранного авторами, подтверждается предположение о том, что, несмотря на серьезное воздействие английского языка, интерференция часто вызывается особенностями фонетической системы языка йоруба, родного для нигерийских студентов.

Ключевые слова: обучение, русский язык как иностранный, фонетическая интерференция, язык йоруба, гармония гласных, открытый слог, закрытый слог.

V. V. Eremina*, O. S. Eremina**

ISSUES IN THE TEACHING OF RUSSIAN PHONETICS TO NIGERIAN STUDENTS

***Volgograd State Technical University**
****Middlebury College, Vermont, USA**

The article examines several issues, which arise in the teaching of Russian pronunciation to students from Nigeria. An analysis of a large quantity of data collected by the authors corroborates the hypothesis that despite the impact of English, interference most commonly emerges as a result of the particularities of the phonetic system of the students’ native language, Yoruba.

Keywords: teaching, Russian as a second language, phonetic interference, Yoruba, vowel harmony, open syllable, closed syllable.

На факультете подготовки иностранных специалистов Волгоградского государственного технического университета в последние годы постоянно увеличивается количество студентов из Нигерии, приезжающих как по государственной, так и по коммерческой линиям. Кроме того, уже в течение семи лет на кафедре русского языка проходят годичную стажировку учащиеся-филологи из нескольких университетов Нигерии.

В соответствии с требованиями Госстандарта к концу обучения на довузовском этапе все студенты, в том числе и нигерийцы, должны владеть русским языком в соответствии с требованиями первого сертификационного уровня. Необходимым условием для решения этой задачи является развитие всех коммуникативных умений учащихся в различных учебно-профессиональных сферах. Это предполагает серьезную языковую подготовку, то есть владение русским языком на достаточном лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях.

В настоящей статье авторы попытаются охарактеризовать некоторые особенности, возникающие в процессе обучения фонетике студентов и стажеров из Нигерии.

Нигерийцы, приезжающие в Россию на довузовское обучение или на стажировку после

двух лет учебы в университете, обычно прекрасно владеют английским языком, а также одним, двумя и даже тремя языками этнических групп. Фонетические и фонологические системы английского языка и в особенности языков народов, проживающих в Нигерии (у нас проходили обучение студенты, говорящие на всех трех существующих диалектах йоруба, а также на ибо, ибибо, хауса и более мелких угари и нупи), являются причиной сложных и разноплановых процессов интерференции при изучении русского языка.

Изучению межъязыковой интерференции посвящены работы Н. С. Трубецкого [5], У. Вайнрайха [2], Е. А. Брызгуновой [1], Н. А. Любимовой [4], Е. М. Верещагина [3] и многих других ученых.

Сам термин «интерференция» достаточно давно начал использоваться в точных науках, где он понимался как взаимодействие, взаимовлияние, имеющие как положительный, так и отрицательный результат. В языкознании термин впервые был использован в двадцатых годах прошлого века. В лингвистике и методике обучения иностранным языкам под интерференцией понимаются случаи отклонения от норм данного языка, которые появляются в речи билингвов в результате их знакомства с двумя или несколькими языками.

Перенос навыков из одного языка (родного) в другой (неродной) может быть как положительным, так и отрицательным. Целью исследования стало выявление факторов и видов отрицательного влияния фонетики родного языка нигерийских учащихся, несмотря на то, что они прекрасно знают английский язык, и как следствие, прогнозирование и устранение наиболее значимых ошибок, связанных с интерференцией как родного, так и английского языков.

По предположению авторов, интерференцию вызывают определенные особенности фонетической системы родного языка студентов, отсутствующие в русском языке.

Для более подробной характеристики был выбран язык йоруба, который, по свидетельствам лингвистов, является наиболее массовым (как уже отмечалось, он включает три диалекта) и интересным для изучения. Необходимо выделить наиболее важные для данной темы положения.

Исследователи языков народностей Нигерии [6], отмечают фонетическое явление гармонии гласных, когда внутри слова или на стыке предлога со словом возможно использование гласных только одного подъема, так, не могут быть в соседних слогах *а – и, а – у*. Можно сделать вывод, что при переходе на другой язык, где рядом находятся гласные разного подъема (например, *а – у*), возможно изменение *а* на *у,* по крайней мере, на гласные среднего подъема – *э, о.*

Кроме того, в языке йоруба выделяются три типа слога: согласный + гласный (наиболее частый вариант), один гласный и один носовой согласный, выполняющий роль гласного. Таким образом, все слоги являются открытыми, все слова в йоруба заканчиваются на гласный, в отличие от русского языка. Кроме того, слова очень краткие: один или два слога. Йоруба также избегает непосредственного соседства гласных, например, в тех случаях, когда два гласных оказываются рядом на стыке слов, один из них не произносится. Таким образом, достигается идеальная мелодика речи: «(гласный) – согласный – гласный, согласный – гласный» и т. д. Главный вывод: при соединении слов в другом языке носитель йоруба будет избегать как сочетаний рядом стоящих гласных, так и согласных. Далее авторы рассматривают, актуально ли это предположение в случае изучения студентом-нигерийцем русского языка, или знание английского языка полностью нивелирует эти процессы.

Для выяснения того, насколько существенно влияют законы гармонии гласных и наличия только открытых слогов в родном языке учащихся на русское произношение, были проанализированы накопленные в течение ряда лет работы с нигерийскими учащимися, прежде всего национальности йоруба, примеры ошибочного произношения на уровне слов и словосочетаний. Авторы также провели специальный опрос студентов и стажеров из Нигерии, предложив для произнесения ряд известных им слов и новых слов, содержащих сочетания согласных, а также слов и словосочетаний, включающих находящиеся рядом гласные.

Анализируя полученные результаты произношения слов с сочетаниями согласных, авторы отметили, что примерно в семи случаях из десяти студенты стремятся добавлять дополнительный гласный, чтобы образовать открытый слог. Особенно это проявляется в случаях, когда рядом находятся глухие согласные; типичные примеры – *вечера* (вчера), *выстреча, вестреча* (встреча), *пица, питица, пицыца* (птица). Ярким примером является произношение гла-

гола «отдыхать» с добавлением начального согласного, чаще всего *х*, чтобы образовать первый открытый слог, при этом часто второй звук *х* меняется на *к: хадыкать*. Даже при регулярных тренировках эти ошибки повторяются постоянно. Реже встречающиеся ошибки, тем не менее зависящие от тех же причин: *концерный* (концертный), здесь ошибка вызвана стремлением убрать хотя бы один согласный; *коровать* (кровать), *кынижный* (книжный), *кавартира* (квартира) – рядом находятся глухой и звонкий согласный.

Достаточно неожиданно авторы обнаружили три случая произношения слова «квартира» как *гавартира;* здесь не просто стремление сделать слог открытым, но еще и замена глухого *к* на звонкий *г.*

Таким образом, можно сделать вывод, что в данном случае, несомненно, учащиеся переносят в изучаемый язык фонетические законы родного языка, где недопустимо непосредственное соседство согласных и все слоги являются открытыми.

Изучение имеющихся примеров произношения студентами сочетаний гласных разного подъема, находящихся рядом, также принесло достаточно любопытные результаты. Прежде всего нужно отметить гораздо меньшее количество ошибок по сравнению со слоговыми. Видимо, закон гармонии гласных, предполагающий возможность нахождения в пределах соседних слогов только гласных одинакового, по крайней мере, соседнего подъемов, подвергся воздействию английского языка в гораздо большей степени. Кроме того, этот закон изначально действует не во всех диалектах йоруба. Но все же авторы обнаружили примеры интерференции. Это такие случаи, как появление эпентетического звука в словосочетании *папа хи* (и) *Эмма* – для того, чтобы рядом не оказывались гласные разного подъема *а, и; жду хану* (Анну), *увы и хак* (увы и ах) – в данном случае постоянно совершенно правильно произносится «увы и» (оба гласных верхнего подъема) – далее идет вставка *х* и изменение конечного *х* на *к*.

Помимо влияния родного языка на произношение студентов несомненно также и влияние английского языка

Наиболее частыми ошибками, вызванными интерференцией английского языка, являются отсутствие редукции гласных, дифтонгизация гласных, отсутствие оглушения конечных согласных и палатализации.

В связи с этим преподавателю обязательно нужно, помимо предлагаемых в учебниках упражнений, включать задания, специально направленные на корректировку этих ошибок; постоянно привлекать внимание студентов к интерферирующим факторам родного и английского языков, создавая предпосылки устранения этого влияния и формирования правильного русского произношения. Авторами созданы пособия, используемые для обучения фонетике англофонов, которые ранее изучали русский язык на родине [7; 8; 9].

Нигерийские стажеры, вне зависимости от уровня подготовки, имеют многочисленные неправильно сформированные произносительные навыки, что характерно для многих студентов, изучавших русский язык вне языковой среды. К примеру, характерной чертой русского консонантизма является различение согласных по твердости/мягкости, которое отсутствует в английском языке. В результате этого в речи студентов происходит неполная палатализация согласных, особенно в позициях конца слова и перед твердым согласным.

Для устранения таких ошибок рекомендуется использовать звуки-помощники, которые создают правильное положение органов речи, а также слуховые упражнения на противопоставление твердых и мягких согласных.

Для русского консонантизма характерно различение согласных по признаку глухости – звонкости. Устойчивая черта английского акцента – произношение полузвонких согласных, как в родном языке; такие звуки воспринимаются русскими как глухие. Частыми ошибками, вызванными интерференцией английского языка, являются также отсутствие редукции гласных, дифтонгизация гласных, отсутствие оглушения конечных согласных и палатализации.

Необходимо постоянно работать для преодоления подобных ошибок. К примеру, при постановке звонких согласных нужно использовать звуки, которые помогают придать согласному полнозвонкость, и предлагать учащимся упражнения на дифференциацию глухих и звонких согласных. Требуется также постоянная тренировка произношения согласных в позициях оглушения и озвончения, а также сочетаний существительных с предлогами *в, с, от* и другими.

Корректировка всех фонетических явлений в пособиях происходит в различных условиях речеупотребления; это могут быть как отдель-

ные слоги, слова и словосочетания, так и пословицы, поговорки, стихи, что повышает интерес к изучаемому материалу.

В исследованиях языков народностей Нигерии отмечается также то, что в языке йоруба в парах «глагол – отглагольное существительное» существительное начинается с гласного, а глагол – с согласного, и это единственное различие. Так, в йоруба всего одним звуком различаются, например, слова, обозначающие понятия *думать – мысль, нести – ноша* и т. п. Это приводит к тому, что при заимствовании носители йоруба подстраивают слова под особенности своего языка, к примеру, английское *holiday* (существительное) – звучит как *oliday*. Кроме того, в языке отсутствует звук *n*, вместо него используются звуки *кп* или *б;* в результате, например, английское слово *paper* звучит в йоруба как *beba* и т. п. В дальнейшем было бы интересно проследить наличие или отсутствие подобных соответствий с русским языком.

Таким образом, перед преподавателем стоит достаточно сложная задача не только коррекции, но и постановки произносительных навыков, что требует предварительного разрушения уже сформировавшегося, в том числе и под влиянием интерференции, ошибочного стереотипа в произношении учащихся.

Опираясь на сказанное, можно сделать вывод о том, что обучение нигерийцев русской фонетике будет более успешным, если в своей работе преподаватель учитывает особенности интерференции, обусловленные закономерностями произносительных систем родного для студентов и английского языков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Брызгунова, Е. А*. Практическая фонетика и интонация русского языка / Е. А. Брызгунова. – М.: Высшая школа, 1973 – 306 с.

2. *Вайнрайх, У*. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. – М.: Наука, 1972. – С. 25–600.

3. *Верещагин, Е. М*. Понятие «интерференции» в лингвистической и психологической литературе / Е. М. Верещагин // Иностранные языки в высшей школе. – 1968. – № 6. – С. 103–110.

4. *Любимова, Н. А*. Фонетический аспект общения на неродном языке / Н. А. Любимова. – Л.: Просвещение, 1988. – 196 с.

5. *Трубецкой, Н.С*. Основы фонологии / Н. С. Трубецкой. – М.: Высшая школа, 1960. – 372 с.

6. *Przezdziecki, M. A*. Vowel Harmony and Coarticulation in Three Dialects Of Yoruba: Phonetics Determining Phonology: Dissertation / Marek A. Przezdziecki. – Cornell University, Ithaca, New York, 2005.

7. *Еремина, В. В.* Русская фонетика и интонация. Аудирование: метод. указания / В. В. Еремина, Е. С. Еремина. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2009. – 24 с.

8. *Еремина, В. В.* Русский язык: учебное пособие для работы на краткосрочных курсах / В. В. Еремина, С. И. Еремин, Н. Ю. Филимонова, Н. В. Харламова. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2011. – 95 с.

9. *Еремина, В. В*. Развитие устной речи учащихся на занятиях по русскому языку (краткосрочные курсы): учеб. пособие / В. В. Еремина, Н. Ю. Филимонова. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2012. – 40 с.

УДК 811.161.1’243
ББК 141.2

В. Д. Горьковская, Е. В. Тюменцева

ОБУЧЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫМ СРЕДСТВАМ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: tina_gor_119@mail.ru, ltiumentzeva@yandex.ru

Невербальный язык является отличительной чертой каждой культуры. В преподавании русского языка как иностранного необходимо учитывать особенности невербалики иностранной аудитории и планомерно и систематически знакомить с особенностями невербальных средств общения в современной русской культуре. Авторы предлагают некоторые виды упражнений, знакомящие иностранных студентов с невербальными средствами коммуникации.

Ключевые слова: невербальный язык, национальные особенности культуры, культура общения, восприятие, коммуникативная неудача, социолингвистическое содержание, жест, мимика.

V. D. Gorkovskaya, E. V. Tyumentseva

TRAINING TO NONVERBAL MEANS OF THE COMMUNICATIONS DURING STUDYING RUSSIAN AS FOREIGN

Volgograd State Technical University

Nonverbal language is distinctive feature of each culture. In teaching Russian as foreign it is necessary to note features of nonverbal foreign audience and systematically and regularly acquaint with features of nonverbal means of dialogue in modern Russian culture. Authors offer some kinds of exercises which are acquainted of foreign students with nonverbal means of the communications.

Keywords: nonverbal language, national features of culture, culture of dialogue, perception, communicative failure, social and linguistic maintenance, gesture, a mimicry.

Овладение невербальным языком важно не только для коммуникации, но для формирования внутреннего мира обучающегося и его отношения к носителям изучаемого вербального языка, к их культуре, к их способу жизни. Изучающим русский язык как иностранный необходимо знакомиться с языковыми единицами, наиболее ярко отражающими национальные особенности культуры народа – носителя языка и среды его существования. Овладение иностранным языком неразрывно связано с овладением национальной культурой, которая предполагает не только усвоение культурологических знаний (фактов культуры), но и формирование способности и готовности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного поведения народа этой страны. В этом отношении особенно важен язык повседневного поведения.

Соответствие используемых средств невербальной коммуникации целям и содержанию словесной передачи информации является одним из элементов культуры общения. Это соответствие особо важно для педагога, для которого средства как вербальной, так и невербальной коммуникации являются инструментом его профессиональной деятельности.

Использование невербального содержания в обучении русскому языку как иностранному значительно повышает его эффективность, так как ситуативный характер восприятия окружающего мира концентрирует внимание в первую очередь на мимике, жестах, ритме, движениях, при воспроизведении которых происходит своеобразное «соединение всех звеньев цепи». Это является особенно важным в первые месяцы пребывания в стране, когда студент находится в состоянии культурного шока.

Знакомство с особенностями невербальных средств общения позволит иностранным студентам ориентироваться в различных социальных ситуациях, регулировать собственное поведение при беседе с носителями языка, глубже понимать друг друга и на основе этого строить свои отношения, адекватно воспринимать социальные нормы и корректировать свои действия.

Невербальное общение позволяет передавать информацию:

– о признаках расовой (национальной), социальной и социально-демографической принадлежности человека;

– его физическом и психологическом состоянии;

– об эмоциональном отношении человека к кому-либо или чему-либо;

– о возможных вариантах поведения и способах действий человека в тех или иных ситуациях;

– степени воздействия на человека тех или иных событий, обстоятельств и т. п.;

– психологическом климате в той или иной группе и даже об общей атмосфере в обществе.

Особенно важная функция невербального общения – это обмен информацией о личностных и индивидуальных свойствах между субъектами общения. Поэтому очень важно овладеть техникой невербального общения для того, чтобы избежать коммуникативных неудач.

С точки зрения особенностей невербальной коммуникации, известный ученый Ричард Льюис все культуры делит на три типа:

а) *моноактивные культуры*. Представители такого типа культуры выполняют какое-либо дело, разбивая свою деятельность на следующие друг за другом этапы, не отвлекаясь на другие задачи. Типичными представителями такой культуры являются американцы, англичане, немцы, северные европейцы. Как правило, средства невербальной коммуникации в этих культурах характеризуются некоторой сдержанностью;

б) *полиактивные культуры*. Типичными представителями такой культуры выступают латиноамериканцы, южные европейцы. Представители такой культуры привыкли делать несколько дел одновременно, нередко не доводя их до конца. Средства невербальной коммуникации характеризуются большим разнообразием;

в) *реактивные культуры*, придающие наибольшее значение вежливости и уважению, предпочитающие молча и спокойно слушать собеседника, осторожно реагируя на предложения другой стороны. Представители этого типа культур – азиатские страны.

Большая часть исследователей разделяют мнение, что словесный (вербальный) канал используется для передачи информации, в то время как невербальный канал применяется для обсуждения межличностных отношений, а в некоторых случаях используется вместо словесных сообщений.

Часть невербального языка универсальна, другая часть, например, жесты, мимика, отличны в разных культурах.

При передаче своих сообщений говорящие глядят на собеседника все время в Испании, Греции и в арабских странах. Такой тесный зрительный контакт означает влияние на собе-

седника и подчеркивает позицию и значимость сообщения говорящего. В Японии такое поведение воспринимается как неуместное и грубое. Японцы в течение почти всего времени разговора избегают зрительных контактов, глядя на шею говорящего, когда слушают, и на свои туфли или колени, когда говорят сами.

В обществах с иерархической традицией, наблюдая за движениями глаз, можно легко определить «табель о рангах». Люди с более низким рангом стараются следить за теми, у кого выше ранг, но которые игнорируют их, если только не разговаривают непосредственно с ними.

Жители Средиземноморья, наоборот, очень разнообразно используют глаза для достижения большего эффекта. В ход пускают свирепый взгляд (для демонстрации гнева), блеск в глазах (демонстрация искренности), подмигивание (очень распространено в Испании и Франции для выражения конфиденциальности). В этих странах также чаще двигают бровями, чем в северных, для выражения удивления, неодобрения, агрессивности, бесстрашия и т. п.

Постоянный (интенсивный) контакт глазами присущ представителям арабских стран, стран Средиземноморья, юго-западной части Европы. Жесткий, прямой взгляд – представителям Северной Европы и Северной Америки. Умеренный контакт – коренным жителям Южной Кореи, Таиланда, большей части стран Африки. Большая часть жителей стран Азии избегает прямого взгляда в глаза.

Улыбка, как правило, выражает дружелюбие, потребность в одобрении. В то же время улыбка как элемент мимики и поведения зависит от региональных и культурных различий: так, южане склонны улыбаться чаще, чем жители северных районов. Улыбка, сопровождаемая приподнятыми бровями, выражает, как правило, готовность подчиниться. В то же время улыбка с опущенными бровями означает превосходство. Губы можно выпячивать, выставлять, оттопыривать, выражая соответствующие эмоции [8, с. 48]. Согласно классификации улыбок С. Тер-Минасовой, улыбка искренняя как проявление хорошего отношения и реакция человека на положительные события присуща всем культурам. Именно этот вид улыбки является наиболее характерным для русских. Кроме этого вида улыбки, существуют улыбка формальная как способ приветствия посторонних людей и улыбка коммерческая как один из принципов современного сервиса. Последние два вида улыбок являются нехарактерными для русской культуры. Однако значительные изменения, произошедшие в последние годы, способствовали введению в повседневный обиход формальной улыбки. Резкое увеличение межкультурных контактов постепенно приводит и к распространению улыбки коммерческой, однако это далеко не везде встречает понимание и подчеркивает проблему улыбки как одно из уязвимых мест при взаимодействии русской и европейских культур [11, с. 54].

Невербальное общение практически не структурировано в сравнении с вербальным: не существует общепринятых словарей и правил организации и употребления жестов, мимики. Поскольку невербальные средства языка в различных культурах не совпадают и при изучении того или иного языка человек ощущает необходимость изучения этих средств, педагоги-практики разрабатывают комплекс упражнений по обучению невербальным средствам коммуникации в обучении русскому языку как иностранному. Упражнения, опирающиеся на применение невербальных средств языка, направлены на изучение языка, закрепление языковых знаний, умений и навыков, а также на избежание коммуникативных неудач.

Отбор социолингвистического (невербального и вербального) содержания необходимо проводить с учетом познавательной ценности, частотности, системности, тематической направленности, концентрично-синтагматической и парадигматической обусловленности.

Упражнения по обучению пониманию и применению невербальных средств коммуникации можно распределить на три группы: упражнения на закрепление грамматики, фонетики и интонации; упражнения на понимание; упражнение на использование мимики и жестов, характерных для культуры страны изучаемого языка.

К упражнениям на закрепление грамматики, фонетики и интонации относятся следующие:

– преподаватель рукой изображает повышение / понижение интонации во фразе, которую произносит студент (это упражнение-подсказка способствует быстрому усвоению интонационных конструкций русского языка и повышает скорость говорения);

– произнесение знакомых студентам слов / предложений без звукового образа (только артикулируя), студенты по *артикуляции* распознают произнесенное;

– игра «Стул» позволит продемонстрировать (особенно в разнонациональной (поли-

культурной) группе), насколько различны средства невербальной коммуникации в разных культурах. Одному студенту предлагается (сидя на стуле спиной к доске) понять и воспроизвести информацию / предложение, написанное на доске. Остальные студенты группы при помощи жестов пытаются объяснить ему предложение, которое написано на доске.

Эту игру можно использовать при закреплении уже пройденного материала;

– игра «Глухой телефон»: студентам предлагается передать отработанные слова или фразы друг другу шепотом. Последний в цепочке должен четко повторить переданные слова или предложения вслух. Также при помощи этого приема можно передать информацию студенту со слабым языковым уровнем и с личностным (кинестетическим) каналом восприятия, и результат запоминания окажется более высоким;

– упражнение «Здесь и там (туда – сюда)»: при помощи указательных жестов передать значение наречий места или направления движения в предложенных фразах;

– после игры у участников должно возникнуть желание понять, что такое невербальное общение, как расшифровать и понимать других по позе, жестам, выражению лица. Ведущий предоставляет такую информацию, перечисляет элементы невербальной коммуникации (тембр голоса и интонация, состояние зрачка; пространство, разделяющее говорящих; жесты, телодвижения; осанка; выражение лица; контакт глазами и т. д.);

– использование пантомимы (от передачи при помощи мимики, жестов, поз одного слова до передачи целого рассказа);

– упражнения по картинкам, изображающим разные ситуации общения. Предлагается сравнить две (и более) картинки и описать ситуацию, предположить тему беседы (между героями, изображенными на картинке). Какую роль играет мимика и жестикуляция? После обсуждения дать студентам краткую информацию о зонах общения, взгляде и других невербальных характеристиках общения;

– упражнения по картинкам, изображающим различные эмоциональные состояния и чувства: подберите соответствующие данному состоянию слова (грустный, злой, веселый и т. д.);

– упражнение «Создаем комикс»: студентам предлагается сделать подписи к картинкам.

В конце сравниваются результаты в группе;

– упражнение «Эмоции». Студентам предлагаются картинки с изображением схем эмоций (или фото). Задача – определить, какое из чувств каждая схема выражает. На схемах даются следующие выражения: враждебное; саркастическое; радостное; злое, гневное; грустное, хмурое; уставшее; скептическое; спокойное, нейтральное. При необходимости это упражнение сопровождается информацией об основных выражениях мимики и о значении мимики в русской невербальной коммуни-кации;

– упражнение «Взгляд». Задание: продемонстрируйте ваш взгляд на собеседника (с укоризной; с настойчивым запретом; с безмерным удивлением; с гневом; с ожиданием дальнейших действий). Дается рекомендация: как следует вести себя в беседе с представителем русской культуры. Данная информация позволит чувствовать себя увереннее и позволит сосредоточиться;

– упражнение «А как у Вас?»: Как при помощи жестов сказать следующее: «Я не знаю», «Иди ко мне!», «До встречи!», «Позвони мне!» и др.;

– упражнение «Прощание»: Задача – научиться прощаться по-русски (как это принято в России: что принято делать, а что нет; на каком уровне должна быть согнута рука, в каком направлении нужно махать рукой и т. д.).

Данные упражнения рассчитаны на снятие барьеров в ходе общения.

Коммуникативно грамотный педагог использует не только словесно оптимальные средства при общении с аудиторией, но и соответствующую им интонацию, необходимый и адекватный ситуациям жестикуляционный комплекс, обеспечивающий диалогическую открытость и правильность понимания сказанного.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Акишина, А. А.* Жесты и мимика в русской речи: страноведческий словарь / А. А. Акишина, Х. Кано, Т. Е. Акишина. – М.: Русский язык, 1991. – 144 с.

2. *Блинушова, Г. Е.* Взаимодействие вербальных и невербальных факторов при реализации побуждения в современном немецком языке: дис. … канд. филол. наук / Г. Е. Блинушова. – М., 1995. – 178 с.

3. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1990. – 248 с.

4. *Гез, Н. И.* Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежной методики исследования / Н. И. Гез // ИЯШ. – 1985.

5. *Грушевицкая, Т.* Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / под ред. А. П. Садохина. – М.: Юнити-Дана, 2002.

6. *Королева, И. А.* Невербальное поведение – психологический фактор при обучении русскому языку иностран-

ных студентов/ И. А. Королева, Е. В. Тюменцева // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 3 (90) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2011. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 10). – С. 147–153.

7. *Крейдлин, Г.* Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык / Г. Крейдлин. – М., 2004. – 584 с.

8. *Кузин, Ф. А.* Культура делового общения. Практическое пособие для бизнесменов / Ф. А. Кузин. – М., 2000.

9. *Пассов, Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991.

10. *Пиз, А.* Язык телодвижений: как читать мысли людей по их жестам / А. Пиз. – Нижний Новгород, 1992.

11. *Тер-Минасова, С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 264 с.

УДК 811.161.1’243
ББК Ш 141.2–9

Е. П. Панова, Е. В. Тюменцева

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: panova_ep@mail.ru, ltiumentzeva@yandex.ru

В статье освещается необходимость использования в практике преподавания русского языка как иностранного страноведчески ориентированного материала, использование которого позволяет преодолеть проблемы межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, социокультурная реальность, страноведческие реалии, фоновая лексика, коннотативная лексика, методика компаративного анализа.

E. P. Panova, E. V. Tyumentseva

THE REGIONAL COMPONENT IS IN TRAINING OF RUSSIAN AS FOREIGN

Volgograd State Technical University

In the article necessity of using in practice of teaching of Russian as foreign material which is regional geographical focused is analysed, using of such material allows to overcome problems of the intercultural communications.

Keywords: the intercultural communications, social and cultural reality, regional geographic realities, background lexicon, konnotational lexicon, a technique of the comparative analysis.

Современное преподавание русского языка как иностранного определяется как коммуникативно ориентированное. Его целью является развитие у учащихся умений решать коммуникативные задачи средствами иностранного языка, свободно общаться с его носителями. Таким образом, язык усваивается во время естественного общения, организатором и участником которого является преподаватель, а учащийся выполняет роль субъекта этого общения и постоянно должен действовать.

При коммуникации на любом иностранном языке (в данном случае – русском) неизбежно возникают различные проблемы, которые в большинстве случаев можно характеризовать как межкультурные. Снятие проблем межкультурной коммуникации – основная задача при обучении русскому языку как иностранному. Поэтому в последнее время все большую популярность приобретают учебные пособия, ориентирующие преподавателя на обучение не только языку, но и межкультурному общению и отражающие интерес учащихся к культуре и образу жизни носителя языка. Преподаватель стремится формировать у учащихся представление о языке как отражении социокультурной реальности, национальной и общечеловеческой.

При изучении русского языка учащийся сталкивается с целым рядом фактов, относящихся не к собственно языку, а, скорее, к сферам социальной, бытовой или исторической деятельности носителей языка. Правильное употребление или понимание некоторых слов или фраз часто предполагает знание их происхождения, ситуаций, в которых их можно использовать, или элементарных сведений из истории, литературы, политической реальности страны. Поэтому одновременно с изучением языка необходимо изучать и культуру его народа – знакомиться с экономикой, географией, политикой страны, бытом, традициями, психологией. Комплекс этих сведений большей частью входит в содержание курса «Страноведение», который включен в программу обучения на подготовительных факультетах вузов России. Немаловажным является тот факт, что культурологическая информация включена

в тематический минимум первого сертификационного уровня для иностранцев. Лингвострановедение призвано помочь овладевать культурологическими знаниями в ходе изучения русского языка как иностранного, а также формировать у студентов способность понимать ментальность носителей русского языка. В этом случае преподаватель в процессе обучения отталкивается от фактов языка к фактам культуры: обращается внимание на безэквивалентную лексику, фоновые знания, присущие носителям языка, и отсутствующие либо иначе трактуемые в иноязычной культуре невербальные средства общения, отражающие особенности национальной ментальности носителей языка, а также тактики речевого поведения в различных ситуациях межкультурного общения, отражение культурных традиций в художественной литературе и т. д. При этом, отмечается исследователями и практиками, культуроведческая информация извлекается из самих единиц языка, а объектом рассмотрения на занятиях становятся особенности отражения в языке культуры его носителей. Такой подход к изучению языка в контексте культуры впервые был предложен В. Г. Костомаровым и Е. М. Верещагиным [1, 2, 3].

Важность регионального компонента в обучении РКИ не вызывает сомнений. Его использование оказывает положительное влияние на усвоение материала, расширяет кругозор студентов [см., напр., 1–4], поэтому подобный материал необходимо включать в учебные пособия. Невозможно говорить о совершенном знании иностранного языка без серьезной страноведческой подготовки: язык насыщен страноведческими реалиями – терминами, понятиями, отражающими национальную специфику и активно присутствующими в повседневной жизни той или иной страны. Использование информации регионального характера способствует повышению мотивации к изучению языка [7, 8].

С этой целью было создано учебное пособие по разговорной практике «Царицын – Сталинград – Волгоград», которое предлагает повторение лексических и грамматических тем, изучающихся в рамках подготовительного факультета, на основе страноведчески ориентированного материала. Оно создано коллективом преподавателей (как русистами, так и преподавателями страноведения) и адресовано иностранным студентам, желающим познакомиться с историей и культурой Волгограда и Волгоградской области. Пособие отличается широким охватом тем, освещающих исторические события и природные объекты, известные в данном регионе и в России, и построено в виде уроков-экскурсий, цель которых – развитие речи, выработка навыков устного общения, а также устранение трудностей межкультурной коммуникации. Учебные тексты адаптированы: упрощены синтаксические конструкции, удалены из оригинальных текстов сложные идиоматические и разговорные выражения и лексические единицы, которые с большой вероятностью вызвали бы сложности при восприятии. Каждый текст сопровождается блоком лексико-грамматических заданий, большая часть которых предъявляется в форме тестов. Задания ориентированы на проверку понимания студентами основной и дополнительной информации и контекстных знаний в текстах, а также на развитие навыков правильного использования и употребления как лексических единиц, так и речевых стратегий при общении на заданные темы. Ниже приведены примеры таких заданий.

Прочитайте диалог. Скажите, кто разговаривает и где? Каким будет этот диалог, если будут разговаривать: а) друзья, б) преподаватель и студент. Составьте аналогичный диалог, который может быть в Волгограде между студентом-старшекурсником и студентом подготовительного факультета.

– Скажите, пожалуйста, как доехать до музея-панорамы «Сталинградская битва»?

– До музея-панорамы? Садитесь на троллейбус № 2 или № 8, едете до остановки «Площадь Ленина». Переходите дорогу, идете прямо, до набережной, а там – направо.

– Спасибо [7, с. 358].

Тексты сопровождаются специальным словником, включающим языковые единицы, в которых наиболее ярко проявляется своеобразие национальной культуры и которые невозможно понять так, как их понимают носители языка.

В число таких лексических единиц (страноведчески ориентированная лексика), обладающих ярко выраженной национальной культурной семантикой, авторами включены следующие типы лексики:

1. Реалии, обозначающие предметы или явления, характерные для русской культуры и отсутствующие в другой культуре. Например: *кубы́шка* – широкий глиняный сосуд с узким гор-

лом и выпуклыми боками (в кубышке крестьяне (до революции) обычно держали свои накопления, сбережения).

2. Коннотативная лексика (слова, совпадающие по основному значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям):

Кухня / летняя кухня – комната или небольшой дом, в котором готовят еду и принимают пищу, в летней кухне летом возможно и проживание [10, с. 8].

3. Фоновая лексика, обозначающая предметы и явления, имеющие аналоги в сопоставляемой культуре, но различающиеся по каким-либо национальным особенностям функционирования, формы, предназначения предметов и т. п. Например, при работе в корейской аудитории преподаватель должен быть готовым к некоторым особенностям восприятия слова «буфет», которое имеет интернациональный корень, но разные значения в разных языках и культурах: в корейском языке слово «буфет» эквивалентно русскому «шведский стол».

В словник включается информация, которую Л. Б. Воскресенская [2] называет лингвострановедческим паспортом слова и понимает под этим комплексное синхронное описание в методических целях информации о предмете или явлении, обозначаемом словом или совокупностью языковых данных, с помощью которых реализуются внеязыковые сведения. Например, *василек* – цветок синего цвета, растет на полях ржи; этот цветок использовали для украшения снопов на праздниках урожая, связанных с хлебопашеством. У славян васильки использовались для украшения именинных снопов, которые с песнями приносили домой. Перевитый васильками сноп красовался в переднем углу хаты, являя собой символ урожая. В народных вышивках излюбленным орнаментом были колоски ржи с васильками. Василек – символ богатства и красоты природы, символ доверия [10, с. 49–50]

Треугольник солдатского письма – во время войны (1941–1945), чтобы ускорить работу почты, письма клали не в конверт, а складывали в форме треугольника и сверху писали адрес получателя [10, с. 50].

Лингвострановедческий паспорт, представляя страноведческую информацию, отражает парадигматические связи слова, а также его синтаксическую сочетаемость: *Васильковый цвет; васильковые глаза; Василек* – уменьшительно-ласкательное от мужского имени Василий, Вася [10, с. 49–50].

Представлена следующая методика работы: учащимся предлагается выписать в первую колонку лексику по теме, во вторую – поместить единицы информации, звездочками отмечая лингвострановедческие реалии, в третью колонку – внести словосочетания, встречающиеся в рассматриваемом предложении, абзаце (при помощи преподавателя). Позднее такая работа может выполняться учащимися самостоятельно.

Таким образом, данный вид работы будет оказывать влияние не только на формирование познавательной активности студентов в процессе речевой деятельности, но и способствовать развитию их лингвистических, исследовательских навыков. Перед составлением паспорта ключевого сочетания можно предложить учащимся ответить на вопросы по тексту. При контроле усвоения страноведческой информации задание можно сформулировать примерно так: «Дайте объяснения словам, отмеченным звездочками, используя текст»; «Скажите, что нового вы узнали о солдатском поле под Волгоградом, о быте донских казаков?» [10, с. 13, 51] и т. д.

Не менее действенным приемом работы является методика компаративного анализа Э. И. Талии. Работа с использованием методики лингвострановедческой компарации может носить разнообразный характер. Вот один из ее возможных вариантов.

Учащиеся знакомятся с текстом, содержащим информацию о реалиях русской культуры, а затем самостоятельно составляют аналогичный текст, описывающий сходные явления и реалии своей страны. Для большей наглядности целесообразно записывать текст о российской действительности рядом с текстом о реалиях русской культуры: для этого страница делится пополам. Методика компаративного анализа может быть использована в процессе работы над темами: «Биография художника (архитектора, ученого)» [10, с. 59–88], «Иловлинский этнографический музей-заповедник народной архитектуры и быта «Казачий курень» [10, с. 8–16], «История города», «Географическое положение города», «Пешеходная экскурсия по городу», «Экскурсия по Волге» [9, с. 5–30] и др. Подобные задания даются на дом, после того, как преподаватель объяснит методику работы с такой таблицей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Верещагин, Е. М.* Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка как иностранного: сб. статей / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1974. – С. 82–97.

2. *Верещагин, Е. М.* Принцип сопоставления двух культур и его реализация в страноведческом пособии на разговорной практике / Е. М. Верещагин, И. В. Горожанкина // Русский язык за рубежом. – 1983. – № 2. – С. 115–116.

3. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 247 с.

4. *Воскресенская, Л. Б.* Лингвострановедческая паспортизация ключевых слов и ее роль в преподавании русского языка иностранным учащимся: дис. … канд. пед. наук / Л. Б. Воскресенская. – М.: Русский язык, 1981. – 172 с.

5. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка: 70 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 21-е изд., перераб. и доп. – М.: Русской язык, 1989. – 927 с.

6. Oxford advanced learner's Dictionary. Seventh edition / Chief Editor Sally Wehmeier. – Oxford: University press, 2004. – 1780 с.

7. *Панова, Е. П.* Использование историко-культурной информации в процессе обучения русскому языку как иностранному (региональный компонент) / Е. П. Панова, Е. В. Тюменцева // Теоретические и методические основы технологий предвузовского обучения российских и иностранных студентов: материалы Всерос. конф. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – С. 356–360.

8. *Панова, Е. П.* Система организации межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранных студентов / Е. П. Панова, Е. С. Романюк, Е. В. Тюменцева // Язык, Личность и общество. Международная научная публикация. – Болгария: Изд-во «Инфо Инвест», 2007. – Ч. 1. – С. 56–70. = *Panova, E. P.* Система организации межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранных студентов / E. P. Panova, E. S. Romaniuk, E. V. Tyumentzeva // Language, Individual and Society: International Scientific Publications. – Bulgaria: Info Invest, 2007. – Vol. 1. – P. 56–70. – Режим доступа: www.ejournal.Net.com.

9. *Панова, Е. П.* Царицын – Сталинград – Волгоград (исторические места и музеи Волгограда): В 2 ч.: учеб. пособие / Е. П. Панова, Е. В. Тюменцева / ВолгГТУ. – Волгоград, 2008. – Ч. 1. – 86 с.

10. *Панова, Е. П.* Царицын – Сталинград – Волгоград: В 2 ч. Ч. 2. История и культура региона в музеях и исторических местах Волгограда и Волгоградской области: учеб. пособие / Е. П. Панова, Е. В. Тюменцева, Е. В. Огаркова / ВолгГТУ. – Волгоград, 2009. – 120 с.

11. *Прохоров, Ю. Е.* Русские: коммуникативное поведение/ Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – М.: Флинта, Наука, 2006.

УДК 811. 161. 1'243
ББК Ш 141.2

А. В. Дикарева

ЭКСКУРСИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ГОРОДА В СОЗНАНИИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: aer_23@inbox.ru

Экскурсия рассматривается как важное средство формирования образа города, который должен стать стимулирующим фактором на занятиях русским языком как иностранным. Приводятся примеры учебных экскурсий, дополняющих аудиторные занятия и развивающих коммуникативные навыки иностранных студентов.

Ключевые слова: русский как иностранный, вторичная языковая личность, образ города, Волгоград, лингвокультурный концепт, экскурсии учебные.

A. Dikareva

EDUCATIONAL EXCURSIONS AS A PEDAGOGICAL MEANS TO FORM THE IMAGE OF A CITY IN CONSCIOUS OF SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY

Volgograd State Technical University

The article is devoted to educational excursions viewed as a necessary instrument of motivation in second language acquisition. Several extracurricular excursions aimed at forming positive image of the city are suggested as a means to develop communication skills.

Keywords: Russian as foreign, language teaching, image of a city, Volgograd, secondary language personality, lingvocultural concept, country study, educational excursions.

Идея о том, что город представляет собой живой организм, проникла в общественную мысль еще в XIX веке (А. Герцен, Н. Анциферов). Развитие представлений о городе как о месте, имеющем не только реальную компоненту (материально существующее пространство), но и ментальную, связывают также с именами Ю. М. Лотмана, В. Н. Топорова, Д. С. Лихачева и др. Возникнув в воображении, образ города оказывает влияние на поведение и деятельность людей. Он может мотивировать иностранных студентов, обучающихся в России, поэтому задача преподавателя – сделать образ города важным мотивирующим фактором при обучении русскому языку как иностранному (РКИ).

Под образом города в статье понимается совокупность знаний и представлений о населенном пункте, включающая политические, со-

циально-экономические, исторические составляющие, а также знания и представления о региональной культуре как неотъемлемой части российской культуры в целом, бытовой жизни, национальном характере жителей. Пространство города влияет на человека не только как физическое, но и как переживания, связанные с его восприятием [1, с. 72].

Следует рассмотреть топоним *Волгоград* как информационную реальность, как лингвокультурный концепт. В 2008–2009 годах автором совместно с учащимися ГБОУ Волгоградского лицея-интерната «Лидер» было проведено экспериментальное исследование концепта «Волгоград», использовался свободный ассоциативный эксперимент (САЭ). В качестве информаторов выступили жители Волгограда и соседних областей в возрасте от 13 до 79 лет. Эксперимент проводился в письменной форме. Испытуемым предлагалась анкета с заданием назвать пять слов, которые первыми приходят в голову, когда они видят / слышат слово «Волгоград». В результате обобщения реакций по семантическим признакам был сделан вывод, что топонимы, гидронимы, эргонимы, структурирующие пространство Волгограда, выявляют культурно маркированные смыслы, закодированные в названиях, и несут информацию о духовной культуре языковой личности.

Следует отметить, что в анкетах были выявлены слова, содержащие яркую положительную оценку (94, 8 %) и отрицательную коннотацию (5, 16 %). К средствам выражения негативной оценки отнесены слова: *пробки, мусор, пыль, холод, жара, солнце*. Негативную модальность имеют слова-реакции, обозначающие климат (*жара, холод*) и загрязненность городского пространства (*мусор, пыль*). К положительно маркированным отнесены следующие единицы: *красота, красивый, прекрасный, радость, вдохновение, цивилизация, зелень, вкусный*. Положительная оценка связана с внешним видом города (*красиво*) и положительными эмоциями (*радость, вдохновение*). Кроме того, с положительной модальностью связана оценка Волгограда как богатого различными дарами природы южного города (*город самой вкусной в мире кукурузы; вкусные помидоры, сладкие арбузы*). По данным САЭ, для гостей города областной центр является источником положительных (в основном) эмоций.

Историко-культурная зона является важнейшей составляющей интерпретационного поля концепта «Волгоград». Мамаев курган и Родина-Мать – наиболее частотная реакция на слово-стимул *Волгоград.* Вторым по частотности является гидроним *Волга.*

Данные, полученные при изучении Волгограда как культурно-значимого социопсихического образования в коллективном сознании социальных групп, могут быть использованы в методике преподавания РКИ. В частности, разработка системы аудиторных и внеаудиторных мероприятий для иностранных студентов должна, как представляется, учитывать данные САЭ.

Формирование позитивного образа города является, по мнению автора, важным мотивирующим фактором при обучении РКИ, поскольку для приезжающих учиться в ВолгГТУ иностранных студентов Волгоград становится микромоделью России в целом. Учебная экскурсия является эффективным методом формирования образа города. Проводить ее должен преподаватель русского языка как иностранного. Профессиональные экскурсоводы, как показала практика проведения внеаудиторных занятий, не владеют навыками общения с инолингвами на русском языке и знанием их психологических особенностей, поэтому испытывают трудности в общении с инофонами. Кроме того, экскурсоводы часто слишком упрощают энциклопедическую информацию. Только преподаватель способен сделать экскурсию органичной частью учебного процесса, включить в нее работу над всеми видами речевой деятельности. Учебная экскурсия, в отличие от классической, готовится для инолингвов и содержит необходимую для формирования лингвострановедческой компетенции информацию. Темп и лексико-грамматические особенности подачи этой информации зависят от уровня студентов.

По данным упомянутого выше САЭ, Волгоград как информационная реальность отличается обширной историко-культурной зоной, поэтому важной частью работы по формированию образа города на занятиях РКИ является формирование представлений о Сталинграде-Волгограде как средоточии воинской славы России. Пример экскурсии на Мамаев курган, разработанные доцентом кафедры русского языка ВолгГТУ Л. В. Валовой. В роли экскурсоводов выступают студенты первого курса, а их экскурсанты – это студенты-старшекурсники. Такая форма внеаудиторной работы доказала свою продуктивность. Экскурсии предшествует тщательная подготовка, позволяющая студентам

чувствовать себя уверенно как в языковом, так и в психологическом плане. Подобное погружение, по наблюдениям Л. В. Валовой, способствует активизации интереса к учебному процессу [2]. Действительно, таким образом в учебный процесс вводится региональный страноведческий материал, студенты, развивая коммуникативные навыки, получают сведения о прошлом и настоящем города-героя, в котором они живут и учатся.

Традиционными являются и экскурсии в краеведческий музей, где студенты узнают о древнейшем человеческом поселении на территории Волгоградской области, сарматах, истории Царицына, русских ремеслах и о многом другом. Но музей не является самоцелью: перед экскурсией, в музее и после посещения, в аудитории, студенты получают задания, отрабатывают грамматический материал и погружаются в прошлое города, в котором они живут и получают высшее образование.

Формирование позитивного образа города возможно, как представляется автору, только когда сведения о героическом прошлом органично дополняются информацией о культурной жизни современного Волгограда. Для введения такой информации в доступной для инолингвов интересной форме аудиторные занятия необходимо чередовать с внеаудиторными. Ниже приведены несколько примеров, когда изучение художественного текста сопровождается экскурсиями, проясняющими и усиливающими воздействие литературного произведения. Внеаудиторное занятие также расширяет кругозор студента, формирует положительный образ города и развивает коммуникативные навыки, выводя в разговорную практику. Так, на занятиях студенты знакомятся с прецедентными текстами: на первом курсе – это «Сказка о рыбаке и рыбке», «Метель», на втором курсе – «Барышня-крестьянка». Работа с этими произведениями включает в себя лингвокультурологический комментарий, достаточно сложный для восприятия, поэтому его органично дополняют внеаудиторные мероприятия, знакомящие с реалиями культуры и быта изучаемого периода. Выставка-ярмарка «Лазоревый цветок», которая проводится два раза в год, дает возможность увидеть изображения, макеты крестьянских изб, примерить лапти и сфотографировать туески и традиционные наряды – образы прочитанных произведений русской классики оживают и надолго остаются в памяти студентов. На выставке-ярмарке они задают вопросы мастерам и мастерицам Волгограда и области, узнают о народных ремеслах, которыми славится то или иное селение.

Во втором семестре первокурсники-иностранцы читают повесть А. Грина «Алые паруса». Работа над текстом предусматривает закрепление грамматических тем и совершенствование всех видов речевой деятельности [3]. Просмотр фильма усиливает впечатление от прочитанного. Комплексную работу над текстом удачно дополнит экскурсия в музей, где представлена частная коллекция парусников А. Скоробогатова. Волгоградский судомоделист создал десятки моделей морских судов, существовавших в различные эпохи. Парусники имеют реальные прототипы, и коллекционер сам рассказывает истории сотворенных им моделей. Безусловно, такая экскурсия будет интересна в любое время, но наиболее полезной, с методической точки зрения, она становится после изучения произведения А. Грина, когда студенты освоили лексику, необходимую для беседы об особенностях морских судов разных исторических периодов. Кроме того, студенты продолжают знакомиться с мастерами Волгограда, с энтузиастами, увлеченными своим делом, таким образом у иностранцев формируется позитивный образ Волгограда.

Использование экскурсионного метода в практике преподавания РКИ позволяет формировать позитивный образ города, а следовательно, и России в целом. Экскурсии с разных сторон показывают богатство города и выявляют культурно маркированные смыслы. Студенты погружаются в героическое прошлое города, узнают о кровопролитном сражении на берегах Волги и мужестве защитников, изучают артефакты, созданные умельцами, знакомятся со знаменитыми волгоградцами и современными продолжателями народных традиций. Экскурсии оживляют образы художественных текстов, над которыми студенты работают дома и в аудитории, и способствуют адекватной интерпретации прецедентных феноменов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Пидодня, Ю. А.* Восприятие образа города (социально-психологический аспект) / Ю. А. Пидодня // Успехи современного естествознания. – 2004. – С. 72–73.

2. *Валова, Л. В.* Мамаев курган – главная высота России. Опыт учебной экскурсии / Л. В. Валова // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 1. – С. 4–11.

3. *Весова, Т. Н.* Читаем. Смотрим. Говорим: развитие речевых умений на материале художественных текстов и видеозаписей одноименных фильмов: учеб. пособие / Т. Н. Весова, Е. В. Чистякова. – Волгоград, 2008. – 56 с.

УДК 811.161.1’243
ББК Ш 141.2

О. С. Андреева

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ОБЗОРНЫХ И ТЕМАТИЧЕСКИХ ЭКСКУРСИЙ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: osandreeva@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями проведения экскурсий для иностранных студентов-нефилологов. Приводятся примеры разнообразных обзорных и тематических экскурсий, проводимых преподавателями кафедры русского языка (секция основных факультетов) ВолгГТУ.

Ключевые слова: обзорные и тематические экскурсии, планирование экскурсии, образовательные задачи.

O. S. Andreyeva

FEATURES OF PREPARATION AND CARRYING OUT OF SURVEY AND THEMATIC EXCURSIONS WITH FOREIGN STUDENTS

Volgograd State Technical University

In article the questions connected to features of carrying out of excursions for foreign students who are not philologists are analysed. Examples of the various survey and thematic excursions are given, and such examples are carried out by teachers of faculty of Russian (section of the basic faculties) of the VSTU.

Keywords: Survey and thematic excursions, planning of excursion, educational problems.

Лингвокультурологический аспект остается одним из наиболее важных направлений в методике преподавания русского языка как иностранного. В. Г. Костомаров и Е. М. Верещагин, выделяя «совокупность приемов и способов презентации, закрепления и активизации сведений из национальной культуры в языковом учебном процессе», указывали на необходимость их систематического использования [2, с. 23].

Безусловно, языковой (лингвистический) подход обучения определяется как важнейшее условие коммуникативной компетенции иностранного учащегося. Однако в процессе обучения следует учитывать и тот факт, что язык является одним из главных признаков нации, объединяющих людей с единой историей, культурой и религией, которые в свою очередь выступают денотативной основой лингвистических реалий.

Культурно-историческая осведомленность учащегося является обязательным условием адекватного владения языком. Иностранный студент, приезжая в нашу страну, проявляет интерес к ее традициям и обычаям, стремится поскорее познать основные культурные ценности, понять их истоки в истории русского народа. Он осознает необходимость изучить город, в котором он будет жить и учиться, постараться понять нравы и обычаи его жителей. Студенты получают новую информацию о городе-герое Волгограде не только на занятиях, но и во время учебных обзорных или тематических экскурсий по городу и в музеи. Они узнают об истории и культуре города, о памятниках (в частности, о Мемориальном комплексе на Мамаевом кургане, о руинах мельницы Грудинина, памятнике Михаилу Паникахе, мирным жителям Сталинграда, погибшим во время бомбежек, воинам Волгоградского гарнизона, погибшим в боях на территории Чечни и др.). Организуются экскурсии: в Волгоградский музей изобразительных искусств им. И. Машкова, музей истории и науки Волгоградского государственного технического университета и т. д.; прогулки по площадям и улицам города, носящим звучные и памятные наименования (площади Примирения, Павших борцов, проспект имени В. И. Ленина, улицы 7-й, 13-й, 39-й, 51-й Гвардейской дивизии, проспект маршала Г. К. Жукова, ул. маршала Рокоссовского и др.). Лингвострановедческая информация, полученная в ходе подобных экскурсий, способствует формированию их лингвокультурологической компетенции.

Преподавателями кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета накоплен большой опыт проведения различных экскурсий в рамках обучения русскому языку как иностранному [1, 4]. В зависимости от целей и содержания экскурсии делятся на обзорные, тематические и комплексные.

При подготовке к экскурсии преподаватель ставит перед собой образовательные и воспитательные задачи. Основными образовательными

задачами являются: применение новой лексики, изученной на занятиях по русскому языку; конкретизация информации лингвострановедческого характера, полученной на занятиях; усвоение студентами новых лингвистических, исторических и лингвострановедческих знаний.

Любая экскурсия, проводимая в рамках учебного процесса, направлена на приобретение новых знаний в условиях максимальной наглядности, то есть в ходе непосредственного наблюдения предметов и явлений. Во время экскурсии студенты имеют возможность совершенствовать свою речевую культуру, развивать и демонстрировать творческие способности в новой языковой ситуации (как, например, в ходе экскурсии, разработанной и описанной в журнале «Русский язык за рубежом» Л. В. Валовой [1]).

Помимо образовательных, педагог перед экскурсией определяет не менее важные задачи – воспитательные. Внеаудиторное занятие подобного рода оказывает положительное влияние на личность студента, способствует формированию собственного суждения о представляемом в ходе экскурсии объекте культуры.

Учебная экскурсия должна быть тщательно подготовлена, продумана в зависимости от задач экскурсии, места ее в курсе РКИ, степени сложности сопроводительного текста и пр. При этом она делится на три последовательных этапа, продолжительность которых может меняться: 1) подготовка экскурсии, 2) проведение экскурсии; 3) подведение ее итогов.

Подготовка экскурсии может включать технический момент, который заключается в проверке качества работы оборудования (фото-, видеотехники) и заказе транспорта (по необходимости, для доставки экскурсантов к месту ее проведения). Учебный этап состоит из подготовительных занятий в аудитории. Важно отметить, что сама экскурсия должна проводиться преподавателем РКИ, так как профессиональные гиды не всегда владеют навыками общения с иностранными гражданами на русском языке, то есть, не осознавая специфики подачи информативного материала, либо излишне его упрощают, либо необоснованно усложняют. Лишь преподаватель русского языка как иностранного способен сделать обзорную или тематическую экскурсию неотъемлемой частью курса, органично вписать ее в учебный и воспитательный процесс.

Предэкскурсионное занятие включает:

– словарную работу: ознакомление с новыми тематическими группами слов (например, существительные: *создание, сооружение, постройка, скульптор, война, битва, бой* и т. д., прилагательные: *великий, боевой, торжественный, памятный,* краткие причастия: *установлен, создан, возведен* и пр.);

– анализ однокоренных и родственных слов;

– составление словосочетаний с включением новых слов;

– выполнение заданий типа: «Продолжите предложение на тему экскурсии»;

– чтение микротекстов по теме запланированной экскурсии.

К примеру, тематическая искусствоведческая экскурсия на выставку-ярмарку «Лазоревый цветок», которая проходит два раза в год (весной и осенью) в г. Волгограде, в течение последних пяти лет постоянно проводится преподавателями кафедры русского языка ВолгГТУ. Эта выставка дает возможность познакомить студентов с народными художественными промыслами и ремеслами и оживить те знания, которые они получили в ходе изучения текстовых источников, составленных для иностранных студентов 1-го курса по дисциплине «Лингвокультурология». Экскурсия органично вписывается в учебный процесс, а большая часть необходимой лексики поэтапно вводится в ходе на занятиях по русскому языку. Присутствие на выставке, где каждый предмет народного творчества можно не только увидеть, но и взять в руки и рассмотреть, расспросив мастера о тонкостях его работы, неизменно пробуждает сильнейший интерес студентов к самобытной русской культуре. Огромное разнообразие техник народного творчества: поделки из бересты, соломки, вязаные теплые вещи (шали, носки, перчатки), вязаные и плетеные изделия для украшения дома и создания уюта, глиняные изделия (горшки, кувшины, тарелки), казацкая нагайка и плеть как не только атрибуты экипировки, но и средства устрашения противника или волков, всегда оставляет неизгладимое впечатление у студентов из Африки, Азии, Европы.

Предметы культуры, которые видит студент, пробуждают в нем интерес не только к тому, как сделан данный предмет, но и из какого материала он создан, кем и с какой целью. Для большей наглядности новые слова и словосочетания в ходе предэкскурсионного занятия логично представить в виде небольшой таблицы.

Название предмета	Из какого материала сделан	Кто его сделал	Каким образом
Кувшин	Глина	Гончар	Слепил на станке
Шерстяной пуховой платок	Шерсть коз	Мастер по вязанию на спицах	Связала на спицах
Кружевная салфетка	Из хлопковых нитей	Мастер по вязанию крючком	Связала крючком
Казацкая плеть	Кожа телячья или свиная	Мастер-кожевник	Сплел из кожаных полос

В конце занятия преподаватель обязательно должен предложить учащимся выполнить домашнее задание, одно на всех или индивидуальные, в зависимости от характера и объема экскурсионного материала. Это может быть ряд вопросов, на которые учащиеся должны получить ответы в ходе экскурсии, или таблица, которую необходимо заполнить полученной во время экскурсии информацией.

Во время проведения экскурсии приветствуется проведение видео- и фотосъемки, так как собранный иллюстративный материал поможет студентам в ходе работы на послеэкскурсионном занятии. Автор полностью согласен с тем, что «фотоизображение помогает понять вербальную информацию, облегчая изучение языка. Способность фотографии эмоционально воздействовать, проникать в сознание, активизировать мыслительную деятельность, служить основой для высказывания учащихся, адекватно воспринимать и правильно истолковывать действительность делает ее важным источником лингвострановедческой информации» [5, с. 237].

Послеэкскурсионная работа может быть представлена разнообразием форм отчетности: ответы на вопросы по теме экскурсии, обсуждение ключевых моментов (что заинтересовало, что было непонятно), произнесение монологов на тему проведенной экскурсии, выполнение письменного отчета, написание сочинения.

План экскурсии, цель и маршрут должны быть четко продуманы. Если экскурсия была интересной, увлекательной, познавательной, то студенты с удовольствием делятся впечатлениями от увиденного, с готовностью демонстрируют фотографии, сделанные во время экскурсии.

Прекрасным примером тематической экскурсии военно-исторической тематики служит экскурсия, разработанная Л. В. Валовой и проводимая с иностранными студентами 1-го курса [1, с. 4–11]. Также преподавателями кафедры русского языка ВолгГТУ постоянно проводятся экскурсии в музее истории университета со студентами 1-го и 2-го курсов, разработаны и апробированы интереснейшие тематические экскурсии: «Улица Хиросимы – города-побратимы», «Улица 7-я Гвардейская как воплощение героического прошлого русского народа», «Аллея Героев – бережно храним память о Великой Отечественной войне и роли сталинградцев в ее исходе», «Русская березка – символ России (роль дерева в поэзии и прозе русских писателей)» и множество других.

В ходе внеаудиторной экскурсионной работы преподаватели кафедры стремятся рассказать как о героическом прошлом города-героя, так и о позитивном настоящем: педагоги знакомят учащихся с выдающимися современниками, знаменитыми волгоградцами, продолжателями славных народных традиций. Мы не должны забывать, что «память – не только нескончаемая дань павшим. Она нужна нам, живым, чтобы твердо стоять в любых испытаниях. Наряду с мемориалами – такими впечатляющими, как на Мамаевом кургане, – у многих из нас есть сугубо личное, свое, до каждой нервной клеточки свое отношение к памяти» [3, с. 10].

На аудиторных и внеаудиторных занятиях по РКИ преподаватели не только помогают иностранным студентам овладеть языком специальности, но и расширить их кругозор, способствуют развитию у них чувства эстетического восприятия окружающего мира, формируют позитивное отношение к нашей стране.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Валова-Горожанкина, Л. В.* Мамаев курган – главная высота России: материалы для проведения экскурсии / Л. В. Валова-Горожанкина // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 1. – С. 4–11.

2. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1983. – 269 с.

3. Мамаев курган: фотоальбом. – Волгоград: Ниж.-Волж. кн. изд-во, 1989. – 160 с.

4. *Попова, Н. Н.* Учебная экскурсия в системе занятий по русскому языку с иностранными студентами / Н. Н. Попова // Проблемы духовно-нравственного и патриотического воспитания студентов: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Р. М. Петруневой, Н. В. Дулиной / ВолгГТУ. – Волгоград, 2006. – С. 86–89.

5. *Кузнецова, Т. Е.* Особенности обучения китайских студентов в вузах РФ / Т. Е. Кузнецова, И. Л. Перфилова, Т. В. Соколова, С. В. Перфилова, Л. В. Юмашева // Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации. – СПб.: Изд. Политехнического университета, 2010. – С. 236–238.

УДК 378
ББК Ч484.4

Т. Е. Кузнецова, Е. А. Никитина, А. В. Степанова, К. М. Чуваева

УЧЕБНЫЙ МОДУЛЬ КАК СТРУКТУРНАЯ ЕДИНИЦА В КУРСЕ ФИЗИКИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
E-mail: elenanik1@mail.ru

В статье рассматриваются актуальные проблемы организации учебного процесса и формирования предметно-коммуникативной компетенции иностранных учащихся в курсе физики по программе подготовки иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации. Предлагается электронный адаптивный курс физики, предназначенный для внеаудиторной самостоятельной работы иностранных учащихся.

Ключевые слова: программа предвузовской подготовки, иностранные абитуриенты, курс физики, электронный адаптивный курс, учебный модуль курса.

T. E. Kuznetcova, E. A. Nikitina, A. V. Stepanova, K. M. Chuvaeva

TRAINING MODULE AS A STRUCTURAL UNIT IN PHYSICS COURSE FOR FOREIGN ENTRANTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES OF RUSSIAN FEDERATION

Saint-Petersburg State Polytechnic University

The article deals with actual questions in organization of educational process on university preparation program for international students to enter Russian universities. Problems of forming subject-communicational competence in physics course are observed. Electronic adaptive physics course for international students aimed at independent work is offered.

Keywords: the university preparation program, international students, physics course, electronic adaptive course, training module of the course.

Подготовка специалистов для зарубежных стран традиционно является одним из ведущих направлений деятельности вузов Российской Федерации, а также важным фактором международных политико-экономических отношений. В русле государственной политики, направленной на привлечение контингента иностранных учащихся в вузы России, проблемы повышения качества подготовки иностранных граждан в системе российской высшей школы становятся особо актуальными.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет (СПбГПУ) осуществляет подготовку иностранных абитуриентов на базе Института международных образовательных программ (ИМОП), где ежегодно обучается более 300 иностранных граждан из различных регионов мира по программе дополнительного образования «Подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации» (далее – Программа). Программа готовит к обучению на русском языке в российском вузе лиц, не имеющих российского гражданства, не владеющих русским языком как языком обучения, имеющих подтвержденное национальным документом об образовании право поступления в высшее учебное заведении [1, с. 313].

Начальный этап обучения является важнейшим этапом в системе профессионального образования иностранных граждан в вузах Российской Федерации. На данном этапе подготовки иностранные абитуриенты изучают русский язык (не менее 50 % общей трудоемкости Программы) и общеобразовательные предметы на русском языке по профилю предстоящего профессионального образования.

С 2011 года СПбГПУ перешел на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения [2]. При проектировании ФГОСов третьего поколения в связи с формированием общеевропейского образовательного пространства была введена оценка результатов образования на основе компетентностного подхода.

Компетентностный подход на этапе подготовки иностранных абитуриентов должен быть направлен на формирование способности осуществлять учебную деятельность в вузе. Именно в этом контексте сформирована система целей Программы, и речь может идти только о разработке системы более точных целей (*результатов обучения* или, по современной терминологии, *компетенций*) на уровне отдельных дисциплин Программы. Таким образом, можно констатировать, что Программа уже довольно давно функционирует в «компетентностном формате».

В условиях освоения компетентностного подхода к высшему профессиональному образованию возрастает роль самостоятельной работы студентов как вида учебной деятельности, предполагающей вовлеченность студентов в

образовательный процесс (в том числе под руководством преподавателя), ответственность за достижение установленных Федеральным государственным образовательным стандартом компетенций и результатов образования.

В последние годы катастрофически сокращается число аудиторных занятий (ФГОСы третьего поколения). Такое сокращение часов приводит к смещению акцента в преподавании дисциплин в сторону самостоятельной работы студента, что требует от преподавателей разработки большого объема учебно-методического материала для обеспечения учебного процесса. Фактически должны быть созданы учебно-методические комплексы нового поколения, которые содержат не только бумажные издания или электронные учебные издания, но в обязательном порядке учебники с аудио- и видеоинформационными материалами, средствами обучения на основе виртуальной реальности для управляемой самостоятельной работы студента.

Программа подготовки иностранных граждан к обучению в вузах России обеспечена учебно-методическим комплексом программ (УМКП). В научно-методической литературе УМКП определяется как комплекс учебно-методических документов, в которых дано системное описание образовательного процесса по конкретной программе с целью эффективной и качественной его организации [3, с. 99–100].

В СПбГПУ в состав УМКП включены следующие элементы:

– «Требования к минимальному уровню образованности выпускников программы предвузовской подготовки иностранных студентов» [4];

– рабочие учебные планы дисциплин Программы;

– рабочие программы дисциплин учебного плана;

– УМК дисциплин учебного плана;

– материалы, устанавливающие содержание и порядок проверки итоговых аттестаций (экзаменов по дисциплинам) в соответствии с Требованиями;

– учебно-программная документация (приказы, распоряжения по Программе).

Как было указано выше, в структуре УМКП обязательными элементами являются учебно-методические комплексы дисциплин (УМКД), изучаемых по Программе. Под УМКД понимаются все те его структурные компоненты, из которых он слагается как целое, необходимое и достаточное для проектирования и качественной реализации образовательного процесса [5, с. 67]. УМКД можно условно разделить на две части, одна из которых содержит учебно-программную документацию дисциплины, а другая – учебно-методическое обеспечение.

Учебно-методическое обеспечение дисциплины «Физика» состоит из блока литературы и блока информационных технологий. Организация обучения с использованием информационных технологий подразумевает применение управляемых информационных образовательных ресурсов, в том числе личных пользовательских баз и банков данных с возможностью повсеместного доступа для работы с ними.

Блок литературы состоит из учебной и справочной литературы. К справочной литературе относятся словари и справочники по изучаемой дисциплине. Учебная литература наряду с традиционными учебниками и учебными пособиями содержит адаптивный электронный курс, имеющий модульную структуру изложения материала для управляемой самостоятельной работы студентов (см. рисунок).

Обучение в вузе без навыков самостоятельной работы невозможно, в связи с этим представляется важным при подготовке иностранных учащихся в вузы России сформировать навыки самостоятельной работы, научить студентов выделять познавательные задачи, выбирать способы их решения, выполнять операции контроля за правильностью решения поставленных задач.

В настоящее время коллективом преподавателей кафедры физики и математического моделирования в механике и кафедры русского языка ИМОП СПбГПУ разрабатывается электронный адаптивный курс физики для иностранных граждан, обучающихся по программе подготовки в вуз, предназначенный для внеаудиторной самостоятельной работы учащихся. Адаптивный курс физики будет размещен на электронной образовательной платформе LMSMoodle, предоставляющей широкие возможности для проектирования и реализации учебных заданий различных типов.

На этапе предвузовской подготовки курс физики вводится в первом семестре на пятой неделе изучения студентами русского языка. В соответствии с учебным планом Программы, принятым в ИМОП СПбГПУ, курс физики рассчитан на 186 часов для подготовки в вузы технического профиля, при этом в первом семестре

на его изучение отводится 54 часа (по 4 часа в неделю). Изучение курса физики начинается с освоения студентами «Вводного курса», рассчитанного на 9 занятий.

Схема учебно-методического обеспечения дисциплины «Физика»

Электронный адаптивный курс физики разрабатывается на основе тематического наполнения «Основного курса», изучаемого студентами во время аудиторных занятий, и является модульным по своей структуре.

Применительно к образовательному процессу модуль определяется как совокупность частей учебной дисциплины (курса) или учебных дисциплин (курсов), имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам воспитания, обучения [6].

В данной работе под модулем электронного адаптивного курса понимается раздел учебной дисциплины «Физика». Разделы курса физики соответствуют разделам рабочего учебного плана, а наполнение модулей определяется конкретными задачами на различных этапах обучения и уровнях владения русским языком

Электронный адаптивный курс физики состоит из модулей, которые представляют собой целостную дидактическую, методическую и интерактивную программную систему с использованием различных форм представления информации. Данный курс позволит иностранному студенту самостоятельно в индивидуальном режиме освоить модули учебного материала, а также получить представление о методах научного исследования с помощью имитации последнего средствами мультимедиа. Система учебных модулей курса направлена на решение трех задач: 1) овладение языком предмета как средством получения научной информации в объеме, обеспечивающем понимание текстов учебников и лекций по физике в вузе при обучении в общем потоке с российскими студентами, и снятие трудностей, возникающих при понимании устной речи по данной дисциплине; 2) ликвидация пробелов в знаниях по предмету и достижение уровня требований к знаниям по основной образовательной программе среднего (полного) общего образования РФ; 3) формирование навыков самостоятельной работы.

В структуре учебного модуля электронного адаптивного курса физики для иностранных абитуриентов выделяются следующие элементы:

– презентация лексического материала модуля, сопровождающаяся отработкой фонетических навыков;

– презентация новых лексико-грамматических конструкций;

– система языковых и речевых упражнений, направленных на формирование предметно-коммуникативной компетенции;

– система заданий для работы с формулами и символами;

– видеоурок с синхронным текстовым сопровождением;

– система заданий для проверки понимания просмотренной лекции;

– примеры решения задач;

– задачи для самостоятельной работы (с ключами);

– повторение определений базисных понятий модуля;

– контроль [7, 8].

Каждый модуль содержит базисную терминологию изучаемой темы и упражнения для работы с лексико-грамматическим материалом. Студенты имеют возможность многократно увидеть и услышать произношение каждого слова (словосочетания). Одновременно дается письменный перевод слов на родной язык. Для более эффективного запоминания слов в упражнения с лексико-грамматическим материалом вводится элемент динамичности, так как мозг человека лучше воспринимает динамические образы, чем статические.

После работы с лексикой и грамматикой студент переходит к видеоуроку, в котором поэтапно излагается теоретический материал и даются примеры решения типовых задач. Студент повторяет слова и словосочетания, с которыми он познакомился в первой части учебного модуля. При самостоятельном освоении содержания урока дидактические упражнения должны быть подобраны таким образом, чтобы поддерживать у студента ощущение успешности его учебной деятельности, для чего в учебном модуле вводятся промежуточные задания и тесты.

Самостоятельная работа с электронным адаптивным курсом физики, размещенным на базе образовательной платформы LMSMoodle, позволит организовать процесс обучения иностранных студентов с учетом личностного компонента, формировать предметную компетенцию иностранных учащихся на основе индивидуализированного и дифференцированного подхода уже на начальном этапе предвузовской подготовки. Данный курс будет способствовать повышению уровня владения русским языком и формированию коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере общения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Сурыгин, А. И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А. И. Сурыгин. – 2-е изд. – СПб.: Изд-во «Златоуст», 2008. – 128 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального обучения по направлению подготовки 011200 «Физика» квалификация (степень) «бакалавр». Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 08 декабря 2009 г. № 711.

3. *Гомоюнов, К. К.* Теория и практика высшего профессионального образования. Термины, понятия и определения: учеб.-метод. пособие / К. К. Гомоюнов [и др.]. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. – 140 с.

4. *Арсеньев, Д. Г.* Требования к минимальному уровню образованности выпускников программы предвузовской подготовки иностранных студентов (проект) / Д. Г. Арсеньев, О. В Дорохова, А. И. Сурыгин и др. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. – 63 с. (Серия «Проблемы обучения иностранных студентов». Вып. 2).

5. *Беспалько, В. П.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.

6. Краткий глоссарий терминов по ФГОС ВПО. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://ebykasova.ru/index.php/esche-stati/bisnesplanirovanie?start=1

7. *Кузнецова, Т. Е.* Дидактические основы адаптивного курса физики для иностранных абитуриентов вузов Российской Федерации / Т. Е. Кузнецова, Е. А. Никитина, А. В. Степанова, К. М. Чуваева // Proceedings of the VII International Conference «International Cooperation in Engineering Education», St. Petersburg, Russia, 2–4 July 2012. – SPb.: SPbSTU, 2012. – С. 129–136.

8. *Кузнецова, Т. Е.* Технологическая схема модуля адаптивного курса физики для иностранных абитуриентов российских вузов / Т. Е. Кузнецова, Е. А. Никитина, А. В. Степанова, К. М. Чуваева // Интернационализация региональных вузов: тенденции, стратегии, пути развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в ВолгГТУ (Волгоград, 23–25 октября 2012 г.) / под ред. Н. Ю. Филимоновой / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – С. 347–353.

УДК 378.096
ББК Ч30/49

Е. С. Ионкина, К. С. Крючкова***

ВЫДЕЛЕНИЕ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА

***Волгоградский государственный технический университет**
****Волгоградский государственный социально-педагогический университет**
E-mail: helenion@yandex.ru, kkhanova@rambler.ru

В статье выделяются уровни сформированности профессионально-языковой компетентности иностранного студента: описательный, терминоэлементный, терминосистемный, профессионально-теоретический. Дается подробное описание каждого уровня. Приводятся монографические характеристики представителя каждого уровня.

Ключевые слова: компетентность, профессионально-языковая, иностранный студент, уровни, формирование.

E. S. Ionkina, K. S. Kryuchkova***

ALLOCATION LEVELS OF FORMATION OF PROFESSIONAL - LANGUAGE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENT

***Volgograd State Technical University**
****Volgograd State Social-Pedagogical University**

The article allocated the levels of formation of professional-language competence of foreign students: descriptive terminoelementny, terminosistemny, professional theoretical. A detailed description of each level. Given monographic characteristics representative of each level.

Keywords: competence, professional - language, a foreign student, levels, formation.

В Россию на обучение ежегодно приезжают иностранные граждане. Назначение довузовского этапа – подготовить иностранца к дальнейшему обучению в российском вузе. Сложности подготовки иностранных студентов заключаются в отсутствии языка-посредника, в различном уровне знания русского языка, уровне базовой подготовки (в зависимости от стандартов по учебному предмету в различных странах) [4], в индивидуальных способностях к обучению и в различном темпе формирования профессионально-языковой компетентности, которая обеспечивает не только успешное общение на занятиях по предмету, но и необходима для дальнейшего профессионального развития и роста. Для диагностики, педагогического целеполагания и управления процессом становления такой компетентности требуется модель ее формирования, не разработанная в современной науке.

Процесс – это разворачивающаяся во времени закономерная смена различных состояний, последовательность которых определена их внутренней структурой и теми возможными переходами (превращениями, преобразованиями), которые содержатся в этой структуре как ее интенция [2, с. 173]. Таким образом, процесс формирования профессионально-языковой компетентности иностранного студента представляет собой процесс различных изменений его компонентов. Эти количественные изменения приводят к качественному скачку.

При этом стадия, уровень понимается как «определенная ступень, период, этап в развитии чего-либо» [1], а состояние – «положение, внешние или внутренние обстоятельства, в которых находится кто-что-нибудь» [3].

Логика процесса может быть реконструирована только из смены наличных состояний и из того, каким образом структура наличного состояния вытекает из структуры предыдущего состояния и может служить основанием структуры последующего состояния [2, с. 177].

Проводя свое исследование в рамках целостного подхода к изучению педагогических процессов, авторы воспользовались разработанной В. С. Ильиным процедурой выделения уровней и вычленили следующие уровни сформированности профессионально-языковой компетентности иностранного студента: описательный, терминоэлементный, терминосистемный и профессионально-теоретический.

Описательный уровень. Характеризуется тем, что иностранный студент способен воспринимать и понимать на слух общий смысл элементарной научной информации, содержащейся в монологическом высказывании, понимать условие задачи, сформулированной на занятии по профилирующему предмету. Ввиду того, что общеобразовательные дисциплины,

в которые входит и профилирующий предмет, на довузовском этапе обучения вводятся после того, как студент достиг элементарного уровня владения русским языком, в данный уровень следует отнести и умение читать текст, построенный на основе лексико-грамматического материала, соответствующего элементарному уровню владения русским языком по государственному образовательному стандарту. Деятельность студента, относящегося к данному уровню, характеризуется как пассивная, а его эмоциональное состояние как напряженное. Сюда относятся и ценностно-смысловые ориентации иностранного студента, которые и являются движущей силой перехода на следующий уровень сформированности профессионально-языковой компетентности.

Данному уровню свойственна слабая выраженность всех компонентов, при относительном доминировании мотивационно-ценностного.

Терминоэлементный уровень. Иностранный студент, принадлежащий к этому уровню, владеет отдельными терминоэлементами будущей профессии, способен понимать на слух элементарную научную информацию, разграничивать основную и дополнительную информацию, содержащуюся в научном тексте для чтения и в условии задачи, способен построить элементарное устное и письменное высказывание по теме урока, поэтому учебная деятельность на занятиях по профилирующему предмету носит репродуктивный характер. К данному уровню сформированности компетентности студент начинает осознавать свои способности в профессионально-языковой деятельности, он испытывает состояние работоспособности. Терминоэлементный уровень соответствует базовому уровню владения русским языком.

Ядром содержания уровня авторы считают нацеленность сознания на новые знания, ввиду чего по-прежнему доминирует мотивационно-ценностный компонент, но, в то же время, возникает достаточно устойчивая связь его с когнитивным компонентом.

Терминосистемный уровень подразумевает владение системой терминов будущей профессии, включает понимание на слух научных текстов, умение построить монологическое высказывание на профессиональную тему, объяснение решения задачи, умение инициировать и вести диалог на профессиональную тему, соответствует первому сертификационному уровню. Студент способен видеть причины недостатков в учебной профессионально-языковой деятельности, его профессиональную позицию составляет психологическая потребность в новых знаниях, которая реализуется в процессе коммуникации и при решении конкретных задач, а также стремление студента достичь отличных результатов в учебе. Данный уровень характеризуется внимательностью иностранного студента и желанием работать. В связи с этим преобладает деятельностно-практический компонент.

Профессионально-теоретический уровень характеризуется интеллектуальной готовностью иностранного студента к восприятию новых профессиональных знаний, что подразумевает свободное владение всеми видами речевых умений на русском языке как иностранном и применение их в профессиональной сфере, соответствующих второму сертификационному уровню, творческий подход к заданиям по профилирующему предмету, ярко выражено стремление студента стать профессионалом. Только к данному уровню сформированности профессионально-языковой компетентности иностранный студент не просто видит причины недостатков в собственной учебной профессионально-языковой деятельности, но и полностью осознает ее характер. Следует подчеркнуть эмоциональное спокойствие студента данного уровня.

Профессионально-теоретическому уровню соответствует высокая развитость всех компонентов профессионально-языковой компетентности: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-практического, эмоционально-творческого, с заметным преобладанием последнего.

Диагностический эксперимент по выявлению уровня сформированности профессионально-языковой компетентности проводился среди иностранных студентов инженерного и медицинского профилей, обучающихся на факультете подготовки иностранных специалистов в Волгоградском государственном техническом университете (60 человек). С помощью экспертных оценок была отобрана представительная выборка из типичных представителей каждого уровня (15 человек). Затем, путем дальнейшего наблюдения, были определены по три типичных представителя каждого уровня сформированности профессионально-языковой компетентности (всего 12 человек).

В результате диагностического эксперимента авторами были определены по три типичных

представителя каждого уровня. По одной монографической характеристике представителя каждого уровня приведено ниже.

Хутхайфа (студент из Ирака) – типичный представитель **описательного** уровня. На практических занятиях по профилирующему предмету ведет себя пассивно, не желает выйти к доске для решения задачи, не стремится ответить на устный вопрос преподавателя. По сравнению с другими студентами медлителен, не успевает записывать новый материал с доски, постоянно отвлекается. В отличие от представителей других уровней сформированности профессионально-языковой компетентности, при выполнении самостоятельных работ прибегает к помощи одногруппников, не пытаясь выполнить задания своими силами. Несмотря на понимание на слух общего смысла полученной информации, не может сформулировать ответ на элементарный вопрос, так как не владеет даже отдельными профессиональными терминами.

Хутхайфа осознает необходимость приобретения знания языка своей профессии, но не имеет представлений о том, как этого достичь. Его огорчают хорошие показатели учебной деятельности однокурсников, и он замыкается в себе, что негативно отражается на его учебе.

Положительная динамика его профессионально-языкового формирования наблюдается в случае постоянного наставничества преподавателя-куратора и преподавателя-предметника в процессе учебной деятельности субъекта, так как в данном случае процесс профессиональной адаптации протекает благоприятно. Достаточно легко Хутхайфа усваивает новый материал, если он преподнесен с помощью современных информационно-комуникационных технологий, например, лекция представлена в виде презентации в Power Point.

Раед (студент из Ирака) по результатам диагностики отнесен к **терминоэлементному** уровню сформированности профессионально-языковой компетентности. На практических занятиях сосредоточен, внимательно слушает задания и пытается выполнить их самостоятельно в том случае, если пройденный материал ему понятен. Осознает свои способности, поэтому в случае непонимания материала задает вопросы преподавателю и пытается прибегнуть к помощи одногруппников. Таким образом, Раед испытывает потребность в общении со студентами и преподавателем на профессиональную тему. Но в связи с тем, что он владеет лишь отдельными терминами языка специальности, а не их системой и в связи с недостаточным уровнем владения изучаемого языка, полноценного общения не получается. Он сталкивается с тем, что окружающие не понимают его вопросов, и активность Раеда сразу угасает. Таким образом, его профессионально-языковая деятельность носит больше репродуктивный характер.

Наблюдения показали, что деятельность Раеда стимулируют тестовые задания с приведенными вариантами ответов, в таком случае он чувствует эмоциональное спокойствие. Причем, именно такое эмоциональное состояние и является благополучным для его профессионального становления, и он проявляет самостоятельность в учебе. Интерес его к профилирующему предмету четко виден в процессе дополнительных занятий, которые не являются обязательными и не несут отрицательной эмоциональной нагрузки для Раеда, на таких занятиях он легче вступает в иноязычное общение. Положительная динамика его профессионально-языкового становления наблюдается и при наличии демонстрационного материала.

Воплощением **терминосистемного** уровня сформированности профессионально-языковой компетентности является Финбар (студент из Ганы). На уроках всегда активен, садится за первую парту, чтобы иметь возможность вступать в диалог с преподавателем. Хотя не всегда грамотно с точки зрения русского языка, но умеет сформулировать вопрос и построить высказывание по теме урока, при этом понимает, что недостатком его учебной деятельности является русская грамматика и стесняется этого. Всегда старается выполнить задания самостоятельно, с удовольствием выходит к доске для решения задач. Финбар является старостой группы и лидером.

В процессе наблюдения выяснилось, что Финбар на занятиях еще больше оживляется и даже нервничает в случае активности однокур-сников, так как стремится быть лучшим во всем и в учебе главным образом. Он испытывает эмоциональный подъем во время общения на профессиональную тему с преподавателем или одногруппниками, при этом умеет не только поддержать диалог, но и часто является его инициатором.

Типичным представителем **профессионально-теоретического** уровня является Мухамед (студент из Йемена). В отличие от представителей терминосистемного уровня Мухамед не стремится быть лидером в учебной группе, он осознает свои незаурядные способности и не считает нужным это афишировать. Он прекрасно владеет как всеми речевыми

умениями, так и языком будущей профессии, умеет грамотно построить речевое высказывание, объяснить ход решения конкретной задачи, свободно начинает и поддерживает диалог на профессиональную тему, подчеркивая свое отношение к происходящему. От русского студента-хорошиста его отличает лишь акцент.

Характерной чертой Мухамеда является самостоятельность в учебе. Он не стремится прибегнуть к помощи преподавателя и однокурсников в том случае, если ему что-то не понятно, а пытается справиться своими силами, предоставляя окружающим готовый продукт своей деятельности. Таким образом он доказывает свой профессионализм и себе и всем участникам учебного процесса. На практических занятиях применяет различные способы решения задач и может объяснить решение.

Наблюдения показали, что Мухамед испытывает эмоциональный подъем не только в процессе профессионально-языкового общения, но и когда ему дано задание творческого характера. Например, подготовить доклад на тему: «Законы Ньютона». В таком случае он не просто перечислит все законы, а сообщит интересные факты жизни Исаака Ньютона, приведет примеры задач на каждый из законов Ньютона, построит с помощью компьютера чертежи к каждой задаче, обозначив направление всех сил.

Выделив рассмотренные выше уровни, авторы получили качественную шкалу измерения степени сформированности профессионально-языковой компетентности иностранного студента, которая позволит более эффективно ставить педагогические цели и оказывать педагогическую поддержку формирования профессионально-языковой компетентности иностранного студента на этапе довузовской подготовки.

Анализ результатов диагностики и представленных монографических характеристик дает возможность выделить вариативные для каждого уровня и инвариантные факторы и условия, которые определяют динамику формирования профессионально-языковой компетентности иностранного студента.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000. – Мультимедиа-энциклопедия. – М., 2000.

2. *Борытко, Н. М.* Пространство воспитания: образ бытия: монография / Н. М. Борытко. – Волгоград, 2000. – 224 с.

3. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и словосочетаний. 1997/ С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000.

4. *Филимонова, Н. Ю.* Довузовский этап как этап адаптации иностранных учащихся к обучению в российском вузе / Н. Ю. Филимонова, А. Е. Годенко // Интернационализация современного университета и его вклад в повышение эффективности экспорта российских образовательных услуг: материалы Междунар. научно-практич. конф. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2012. – С. 254–257.

УДК 811.161.1’243
ББК Ш141.2

Е. В. Казакова

МЕТОД ПРОЕКТОВ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Московский государственный строительный университет
E-mail: KazakovaEV@mgsu.ru

Автор говорит об идее проектного обучения как об одном из методов обучения русскому языку как иностранному. Рассматривает самостоятельную работу как эффективный вид учебной деятельности, считает проектную деятельность одним из видов творческой самостоятельной работы, анализирует возможность использования метода проектов при подготовке иностранных учащихся технических вузов для участия в работе научных студенческих конференций как по специальности, так и по программе «Русский язык и культура речи».

Ключевые слова: педагогические технологии, обучение, русский язык как иностранный, метод проектов, самостоятельная работа, творческая деятельность, совместная работа преподавателя и студента, выступление, речевой материал, анализ студенческая конференция, риторические умения и навыки, презентация.

E. V. Kazakova

METHOD OF PROJECTS IN TEACHING TECHNOLOGY LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Moscow State University of Civil Engineering

The author speaks about the idea of project-based learning as one of the methods of teaching Russian as a foreign language. Considering extracurricular work as an effective form of training activities, the author considers the project activity as a type of creative individual work, examines the use of project-based training for foreign students of technical high schools to participate in the special scientific student conferences and for the program «Russian Language and Culture of speech».

Keywords: educational technology, learning Russian as a foreign language, the method of projects, extracurricular work, creativity, student and teacher’s collaboration, speech, speech material, analysis, students' conference, rhetorical skills, presentation.

Обучение – это творческий процесс. Его основные цели формулируются как интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование критического и творческого мышления, умение работать с информацией. В педагогической практике все чаще начинает использоваться так называемый метод проектов, то есть дидактическая технология, включающая в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. В 1905 году в России под руководством С. Т. Шацкого была организована группа сотрудников, пытавшаяся использовать проектные методы в практике преподавания. В США метод проектов, называвшийся методом проблем, возник в 20-е гг. XX в. и был связан с идеями Дж. Дьюи и В. Х. Килпатрика.

Метод проектов – это совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий обучающихся с обязательной презентацией этих результатов. Он вписывается в систему личностно-ориентированного обучения. Метод проектов и исследовательская деятельность обучающихся являются сегодня востребованными образовательными технологиями, которые применяются практически во всех предметных областях, но имеют свои особенности в практике, например, предметов гуманитарного цикла. Задача педагога – дать нужное направление творческому мышлению обучающегося, стимулировать творческий поиск, создавая соответствующие ситуации и условия, дать толчок к систематическому исследованию, анализу, поиску собственных путей решения той или иной проблемы. Правильно сформулированные цели и задачи способствуют развитию творческого мышления и повышают мотивацию обучения.

Усиление роли самостоятельной работы (СР) студента – один из важных аспектов модернизации высшего образования в России, так как при сокращении аудиторных занятий повысить качество образовательного процесса можно только за счет оптимизации методов обучения и внедрения в него новых технологий обучения. Становление творческой личности обучаемого осуществляется в тесном контакте с творческой деятельностью педагога (в данном случае – преподавателя русского языка как иностранного (РКИ)).

Специалисты считают, что одним из путей оптимизации может стать формирование учебных умений обучающихся в их внеаудиторной самостоятельной работе. Особенно значима проблема организации самостоятельной работы при изучении иностранного языка, в частности, РКИ. Более того, в настоящий момент актуальна задача развития у большинства обучаемых коммуникативных языковых компетенций, что требует изменения подхода к организации СР.

Согласно мнению многих исследователей (А. В. Барыбин, А. С. Елизаров, А. Р. Ганеева, Э. А. Сарибекова и др.), СР содержит в себе потенциал для активизации внутренних познавательных мотивов студента к приобретению новых знаний и его стремлению к саморазвитию и самосовершенствованию. Каждый студент использует источник информации в зависимости от своих собственных потребностей и возможностей. Это свойство СР придает ей гибкий адаптивный характер, что значительно повышает ответственность каждого отдельного студента и, как следствие, его успеваемость.

СР протекает успешнее, если она носит непринужденный характер, поэтому преподаватель должен создавать лишь основу для зарождения у студента потребности в ней. Полезно создать такую ситуацию, при которой студент ощутил бы дефицит усвоенного материала, а затем указать ему конкретный источник информации для восполнения этого дефицита. Успех от совместной деятельности преподавателя и студента во многом зависит от выбора оптимальных форм и видов занятий для организации СР. По мнению специалистов, при изучении иностранного языка организация СР должна представлять единство трех взаимосвязанных форм: аудиторная самостоятельная работа, внеаудиторная самостоятельная работа, а также творческая, в том числе научно-исследовательская работа.

Одним из видов творческой СР является проектная деятельность, которая в условиях обучения РКИ в технических вузах может представлять собой подготовку, написание и выступление с докладом на ежегодных студенческих научно-практических конференциях (например, на секции «Русский язык и культура речи»). Выбирая оптимальные формы организации СР, преподаватель должен стремиться обеспечить максимальную мотивацию студента: точно определить объем задания и рассчитать оптимальное время на его выполнение

с учетом индивидуальных возможностей каждого студента. Непосильный объем задания и чрезмерно завышенные требования резко снижают мотивацию обучения.

В основу проектной деятельности (метода проектов) положена идея, составляющая суть понятия «проект» – прагматическая направленность на результат, получаемый при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить учащихся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, сформировать умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся. В конкретном случае это выбор темы, сбор информации, анализ материала, представление его в наиболее интересном виде, учет особенностей аудитории (российские и иностранные учащиеся технических вузов), выработка или активизация риторических умений и навыков, умение пользоваться голосом в соответствии с русской риторической традицией, адекватное использование мимики и жестов, корректировка фонетических и интонационных ошибок студента и т. д.

Проектная деятельность обучающихся подчинена определенному алгоритму и является сложной, состоящей из нескольких этапов творческой, исследовательской работы. Этим она отличается от работы над темой, в которой часто достаточно просто усвоить новый материал; от ролевой игры, дискуссии и т. п., в которых роли распределяются в групповой работе для осуществления следующего методического замысла: лучшего усвоения материала, стимулирования интереса, мотивации познавательной деятельности учащихся. Все указанные методические цели могут присутствовать и при использовании проектной методики, но ей обязательно присуще исследование проблемы, творческая поисковая деятельность, воплощенная в каком-либо конкретном продукте (в выступлении на конференции, в участии в конкурсе по риторике, в подготовке статьи для публикации в сборнике студенческих статей).

Выполнение проектных заданий и участие в проекте позволяют обучающимся видеть практическую пользу от изучения иностранного языка. Это повышает интерес к учебному предмету, исследовательской работе в процессе «добывания знаний» и их сознательного применения в различных иноязычных речевых ситуациях, а значит, способствует возрастанию коммуникативной компетенции учащихся, развитию их языковой личности, высокой мотивации обучения.

Проектная методика основана на личностно-деятельностном подходе и в большей степени способствует формированию вторичной языковой личности, развитию и совершенствованию первичной языковой личности, а значит, и совершенствованию иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции студентов в целом.

При обучении РКИ в техническом вузе проектная деятельность – это во многом совместный труд преподавателя и студента. Обычно ее результатом является сравнительный анализ некоторого языкового или речевого материала, например: «Особенности речевого этикета в русской и турецкой речевой культуре», «Русский и китайский языки как представители разных языковых семей», «Перевод классической китайской поэзии». При работе над такими проектами преподаватель помогает учащимся в поиске нужных источников, сам является источником информации, координирует весь процесс, поощряет обучающихся, поддерживает непрерывную обратную связь для успешной работы над проектом. Интересными и эффективными оказываются, например, риторические выступления, подготовленные и представленные несколькими участниками, как представителями одной культуры (Турция, Китай), так и представителями разных культур (два или более выступающих, например, турецкие и российские студенты).

Однако работа над проектом содержит определенные трудности. Не всегда учащиеся готовы или способны осуществить проектную деятельность на иностранном языке: вести дискуссию, обсуждать организационные вопросы, излагать ход мыслей и т. д. Неизбежны и языковые ошибки, поэтому повторение и обобщение грамматического и лексического материала должно предшествовать разработке проектов, а сами проекты целесообразно проводить на заключительном этапе работы над темой, когда уже созданы условия для свободной импровизации в работе с языковым и речевым материалом. Например, тема «Речевой этикет». Анализ языковых и социальных проблем, связанных

с историей возникновения, функционированием и исчезновением определенных речевых формул в том или другом языке, например, формул обращения («Господа!», «Товарищи!» и др.), позволяет проводить исследование, активизировать говорение (как вид речевой деятельности), давая возможность студентам научиться различать и составлять такие виды текстов, как повествование, рассуждение, участвовать в дискуссии.

Целью обучения иностранному языку является совершенствование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции учащегося в процессе иноязычной речевой деятельности, мобилизация творческих способностей и личностного потенциала учащегося. В соответствии с поставленной целью содержанием обучения иностранному языку с использованием проектной методики являются лингвистические и социокультурные знания, формирующиеся у студентов в процессе овладения новым языковым материалом по теме проекта и поиска значимой информации из иноязычных источников.

Группа навыков и умений включает интеллектуальные (умения работать с информацией, ориентироваться в информационном пространстве, систематизировать знания, выделять главную мысль; умение вести поиск новой информации, анализировать гипотезу и ее разрешение; умение делать обобщения и выводы, работать со справочными материалами); творческие (умение генерировать идею, находить варианты решения проблемы, выбирать более рациональное из них, прогнозировать последствия принятых решений; умение видеть новую проблему); коммуникативные (умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения; умение находить компромисс с собеседником; умение лаконично излагать свою мысль); а также навыки и умения, связанные с осуществлением всех видов речевой деятельности, и методологические (умения работать в библиотеках, на компьютере, в телекоммуникационных сетях). Названные навыки и умения должны быть взаимосвязаны и должны дополнять друг друга.

Ведущие принципы, реализуемые в ходе обучения РКИ с помощью проектной методики: принцип коммуникативности, принцип ситуативной обусловленности, принцип проблемности, принцип совместного изучения языка и культуры; принцип автономности.

Правильно организованная проектная работа оказывает положительное обучающее воздействие на учащихся, развивая у них независимость, самостоятельность, критическое мышление, инициативу и рефлексию. РКИ при этом выступает средством приобщения к диалогу культур. Следовательно, организация любого учебного проекта предполагает организацию творческой деятельности учащихся, что является главным условием ее становления.

Проектная методика, являясь относительно новой педагогической технологией обучения, представляет собой возможную альтернативу традиционной аудиторно-урочной системе. Она находит все более широкое применение при обучении иностранному языку, в частности, РКИ, так как направлена на реализацию личностного потенциала учащегося в процессе иноязычной речевой деятельности, где имеют место не субъектно-объектные отношения преподавателя и студента (как при традиционной аудиторно-урочной системе), а субъектно-субъектные с доминирующей консультационно-координирующей функцией преподавателя. Проектная методика предполагает овладение коммуникативной компетенцией при условии личностно-деятельностного подхода в процессе иноязычной речевой деятельности.

Коммуникативно-познавательная потребность студента при личностно-ориентированном обучении становится внутренним мотивом его речевой деятельности, при этом язык выступает в своей главной функции – формирования и формулирования мыслей.

В настоящее время фактически любой доклад на научно-практических студенческих конференциях сопровождается презентациями (выполненными в программах «Microsoft Power Point», «Prezi» и др., использующих файлы мультимедиа для создания иллюстраций выступления), целью которых является поддержание внимания и интереса аудитории. Преподаватель РКИ должен в той или иной степени владеть навыками составления подобного рода презентаций. Программа «Microsoft Power Point» достаточна популярна. Prezi.com – это сервис, с помощью которого можно создать интерактивную презентацию онлайн. Возможности программы «Prezi» позволяют создавать презентации нового вида с нелинейной структурой. Всю презентацию можно свернуть в одну картинку, и, напротив, каждый элемент презентации может быть увеличен (акцентирован) для более детального

изучения и привлечения внимания. Prezi.com – это социальный сервис, а значит, создаваться презентации могут коллективно, и это качество можно использовать при работе над совместными проектами. Готовая презентация может быть загружена на диск, и ее дальнейшее использование не требует при этом установки какого-либо программного обеспечения

Таким образом, проектная деятельность обучающихся как образовательная технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных и творческих методов организации учебного процесса. Задача преподавателя – использовать эту деятельность для оптимизации процесса обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Вербицкий, А. А*. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с. – (Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»).

2. *Назарова, И. В*. Принципы организации самостоятельной работы в вузе для профессионально-творческого саморазвития студентов / И. В. Назарова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф.: В 8 ч. – М. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2009. – Ч. 2. – С. 186–189.

3. *Полат, Е. С.* Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2, 3.

УДК 811.161.1’234
ББК Ш141.2

Н. К. Пригарина

ФОРМИРОВАНИЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Волжский гуманитарный институт (филиал)
Волгоградского государственного университета
E-mail: prigarina99@mail.ru

В статье анализируются концепции языковой и коммуникативной личности. Рассматриваются этапы формирования вторичной языковой личности в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: языковая личность, коммуникативная личность, структура языковой личности, структура коммуникативной личности, вторичная языковая личность.

N. K. Prigarina

FORMATION OF SECONDARY LANGUAGE PERSON IN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Volga Humanitarian Institute (branch) of
Volgograd State University

This article analyzes the concept of linguistic and communicative personality. The stages of formation of secondary linguistic identity in the process of teaching Russian as a foreign language are considered.

Keywords: linguistic identity, communicative personality structure of linguistic identity, structure, communicative personality, secondary language personality.

Термин «*языковая личность*», впервые употребленный В. В. Виноградовым [1], современными исследователями используется в различных значениях: 1) «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [2, с. 3]; 2) «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [3, с. 106]; 3) совокупность вербального поведения человека, использующего язык как средство общения [4, с. 64]; 4) закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, своего рода «семантический фоторобот», составляемый на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре [5, с. 8–9].

Наряду с понятием «языковая личность» предметом активных научных исследований

последних десятилетий является и понятие «*коммуникативная личность*».

Коммуникативная личность определяется учеными как «коммуникативная индивидуальность человека (индивидуальная коммуникативная личность) или усредненная коммуникативная индивидуальность некоторого социума (коллективная коммуникативная личность), представляющая собой совокупность интегральных и дифференциальных языковых характеристик и особенностей коммуникативного поведения личности или социума, воспринимаемых членами соответствующей лингвокультурной общности как характерные для данного типа личности» [6].

Различные подходы к исследованию языковой и коммуникативной личности рассмотрены в статье О. Л. Арискиной и Е. А. Дрянгиной [7], в которой названы три основные точки зрения, определяющие соотношение данных понятий:

1. Понятие «языковая личность» шире понятия «коммуникативная личность» (С. Г. Воркачев, В. В. Соколова, С. С. Галстян). Согласно этой точке зрения, языковая личность предстает в четырех вариантах: мыслительной, языковой, речевой, коммуникативной и трактуется как «суперкатегория» [8].

2. Понятия «языковая личность» и «коммуникативная личность» не разграничиваются (В. И. Карасик) [5].

3. Понятие «коммуникативная личность» шире понятия «языковая личность» (В. П. Конецкая) и предполагает характеристики, связанные с выбором не только вербального, но и невербального кода коммуникации, с использованием искусственных и смешанных коммуникативных кодов, обеспечивающих взаимодействие человека и машины [9].

Третья точка зрения, на взгляд автора, наиболее убедительна. Понятие «коммуникативная личность» шире понятия «языковая личность», так как предполагает изучение способов речевого воздействия на уровне коммуникативных стратегий и тактик, а также использование невербальных средств общения. Языковая личность при таком понимании является одним из компонентов коммуникативной личности.

Специалисты по лингводидактике считают, что результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – *вторичная языковая личность* как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации [10, с. 65].

И. И. Халеева предложила лингводидактическое толкование понятия «вторичная языковая личность» [11], в котором формирование вторичной языковой личности рассматривается как одна из главных целей обучения иностранному языку, а результатом овладения языком является приобретение языковой личностью черт вторичной языковой личности.

Н. Д. Гальскова определила вторичную языковую личность как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур». Данная совокупность «складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей языка, и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность» [12, с. 46].

Компонентами формирования вторичной языковой личности является выработка компетенции лингвистической (теоретические знания о языке), языковой (практическое владение языком), коммуникативной (использование языка в соответствии с ситуацией общения, навыки правильного речевого поведения), культурологической (вхождение в культуру изучаемого языка, преодоление культурного барьера в общении) [13, с. 278].

Вторичную языковую личность методисты описывают, используя трехуровневую модель организации языковой личности, предложенную Ю. Н. Карауловым. В соответствии с этой концепцией в структуре языковой личности выделяют: 1) вербально-семантический уровень (лексикон, отдельные слова как единицы вербально ассоциативной сети, структурно-семантические связи изучаемого языка); 2) лингвокогнитивный или тезаурусный уровень (понятия, идеи, концепты, языковая картина мира, отражающая иерархию ценностей); 3) мотивационный, или прагматический уровень (коммуникативно-деятельностные потребности личности) [13, с. 53].

Предлагается система работы по формированию вторичной языковой личности на занятиях по русскому языку как иностранному, созданная на базе трехуровневой модели Ю. Н. Ка-

раулова. Следует рассмотреть виды и приемы работы по формированию вторичной языковой личности на двух уровнях ее структуры: вербально-семантическом и лингво-когнитивном.

а) Виды и приемы работы по формированию вторичной языковой личности на вербально-семантическом уровне ее структуры.

На вербально-семантическом уровне происходит формирование первичных знаний о системе языка, дается установка на восприятие и понимание различий в языках, культурах. Этот этап служит предпосылкой для начала формирования коммуникативной компетенции.

Учебный материал представлен лексическими единицами, грамматическими структурами, обеспечивающими социокультурные знания о России. Учебные действия: презентация, имитация, подстановка, трансформация.

На этом этапе проводится работа с *описательными и повествовательными текстами,* используются *подстановочные и трансформационные упражнения.*

Связный текст служит одним из основных источников информации и языкового материала и является необходимым средством развития вторичной языковой личности на всех этапах ее формирования. Работа с текстом помогает освоить семантику тех или иных слов и выражений, позволяет осуществить повторение и закрепление языкового материала.

Описательные и повествовательные тексты, используемые на первом этапе, должны быть информационно насыщенными и четко структурированными. Студенты получают первые навыки понимания логико-смысловой структуры описательных и повествовательных текстов.

При работе с описательными и повествовательными текстами предлагаются задания, направленные на смысловую переработку информации: 1) формулирование основной мысли текста; 2) деление текста на смысловые части, выделение микротем и наиболее информативных суждений по каждой из них; 3) выявление в тексте основных и второстепенных фактов; 4) перечисление фактов в хронологической и измененной последовательности; 5) пересказ текста.

Подстановочные упражнения (вопросно-ответные упражнения без изменений, диалоги по подстановочной таблице и др.) помогают приобрести навыки структурирования на основе опоры, умение оперировать речевым материалом в различных лексических вариантах.

Кроме того, на вербально-семантическом уровне важную роль играет освоение иностранцами русских контактообразующих и речеобразующих формул. Контактообразующие формулы – это формулы вежливости, согласия, несогласия, выражения собственного мнения, просьбы, оценки, привлечения внимания и др. (*мы обсудим проблему…; следует отметить…; я считаю…; мне кажется…; я полностью согласен…; я не могу согласиться…; на мой взгляд, это неверно…).* Соединяют отдельные части высказывания в единое целое, передают отношение говорящего к предмету обсуждения речеобразующие формулы (*в заключение, таким образом, другими словами, соответственно, следует отметить, как известно*).

Назначение *трансформационных упражнений* (повторение с использованием указанных выражений, замена частей речи и синтаксических конструкций, изменение форм слов и др.) состоит в продуцировании нового содержания на основе заданного.

б) Виды и приемы работы по формированию вторичной языковой личности на лингво-когнитивном уровне ее структуры.

На лингво-когнитивном уровне происходит формирование навыков анализа различий в языках и культурах. Целью этого этапа является переход к грамматической организации высказывания и лексическому заполнению синтаксических структур в соответствии с замыслом высказывания.

Учебный материал представлен аутентичными текстами на русском языке, дающими информацию о культуре, традициях, праздниках. Учебные действия: работа с текстом – чтение, вопросы и ответы, пересказ и обсуждение и др.; презентации докладов на русском языке с элементами сравнения культур.

На этом этапе проводится работа с *текстами-рассуждениями* и используются *упражнения в конструировании***.**

Тексты-рассуждения представляют собой образцы монологической и диалогической речи (интервью, дискуссии и беседы, рассуждения с элементами полемики). Работая с такими текстами, обучаемые приобретают навыки, обеспечивающие возможность составления высказываний, связанных с изучаемой специальностью.

При работе с текстами-рассуждениями предлагаются задания, направленные на формирование умений говорения при обсуждении проблем текста или его отдельных моментов: 1) определение понятий; 2) формулирование согласия / несогласия с собеседником, обоснование своего суждения; 3) диалог с коллегой о достоинствах и недостатках определенной точки зрения; 4) интервью у сторонников и противников определенной точки зрения; 5) сравнение точек зрения.

Упражнения в конструировании подразумевают самостоятельное построение высказываний с опорой на предложенный материал: *а) придайте вежливую форму просьбе; б) попросите сделать что-либо, используя необходимые выражения вместо повелительного наклонения; в) узнайте у собеседника его мнение по проблеме... Используйте необходимые выражения…; г) соедините предложения при помощи следующих формул…*

Опыт автора свидетельствует, что коммуникативные упражнения на основе текстов с монологической организацией наиболее эффективны для формирования вторичной языковой личности на вербально-семантическом уровне ее структуры. Упражнения на овладение логическими операциями сравнения, анализа, синтеза, индукции, дедукции, на развитие навыков аргументации, выполняемые на базе как монологической, так и диалогической речи, актуальны на лингво-когнитивном уровне.

Автоматизм речевой деятельности, при котором сознание направлено не на то, как правильно сказать, а на содержание речи, достигается постепенным усложнением заданий. Обучение пересказу текста, ведению дискуссии и тому подобное начинается только после соответствующих языковых (лексических, лексико-грамматических, грамматических) и речевых (условно-речевых и коммуникативных) упражнений.

Такая система заданий и упражнений способствует развитию вторичной языковой личности изучающих русский язык как иностранный, помогает учащимся осознать себя как культурно-исторический субъект и успешно осуществить социальное взаимодействие с носителями иной культуры.

Использование трехуровневой структурной модели языковой личности Ю. Н. Караулова способствует формированию вторичной языковой личности на занятиях по русскому языку как иностранному, обеспечивает развитие коммуникативной компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Виноградов, В. В.* О художественной прозе / В. В. Виноградов. – М.; Л.: Наука, 1930. – С. 120–146.

2. *Богин, Г. И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. … д-ра филол. наук / Г. И. Богин. – Л., 1984.

3. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов; под ред. Д. Н. Шмелева. – М.: Наука, 1987.

4. *Сухих, С. А.* Репрезентативная сущность личности в коммуникативном аспекте реализаций: учеб. пособие / С. А. Сухих, В. В. Зеленская. – Краснодар, 1997.

5. *Карасик, В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография / В. И. Карасик. – М.: ГНОЗИС, 2004. – 477 с.

6. *Лазуренко, Е. Ю.* Профессиональная коммуникативная личность / Е. Ю. Лазуренко, М. С. Саломатина, И. А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2007.– С. 7–8.

7. *Арискина, О. Л.* Языковая и коммуникативная личность: различные подходы к исследованию / О. Л. Арискина, Е. А. Дрянгина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 25(240). – Филология. Искусствоведение. – Вып. 58.

8. *Галстян, С. С.* Языковая личность – основа телевизионной коммуникации / С. С. Галстян. – Режим доступа: URL: http://vestnik.ipk.ru/index.php?id=1544.

9. *Конецкая, В. П.* Социологии коммуникации / В. П. Ко-нецкая. – URLhttp://www.i–ru/biblio/archive/koneckaja_sociologija.

10. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

11. *Халеева, И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И. И. Халеева. – М.: Высшая школа,1989. – 238 с.

12. *Гальскова, Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИ–ГЛОССА, 2000.

13. *Беспалова, Ю. В.* Создание оптимальной информационной среды при формировании вторичной языковой личности / Ю. В. Беспалова // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – 2011. – № 2. – Т. 24 (63). – Ч. 1.

УДК 378
ББК Ч 484.4

А. О. Чамчиян

КРАТКОСРОЧНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ В ФОРМАТЕ ЛЕТНИХ ШКОЛ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВУЗОВ

Ульяновский государственный технический университет
E-mail: a.chamchiyan@ulstu.ru

В данной статье рассматриваются вопросы интернационализации высшего образования в России, в том числе проблемы и противоречия организации международного сотрудничества и экспорта образовательных услуг в региональных вузах. Дается определение понятия интернационализации, рассматриваются формы международной деятельности вузов, входящие в данное понятие. В качестве примера приводится опыт Ульяновского государственного технического университета по организации краткосрочных образовательных программ для иностранных граждан в формате летних школ.

Ключевые слова: интернационализация, экспорт образовательных услуг, краткосрочные образовательные программы, международные образовательные программы.

A. O. Chamchiyan

SHORT-TERM EDUCATIONAL PROGRAMS FOR FOREIGN STUDENTS IN A FORMAT OF SUMMER SCHOOLS AS A TOOL FOR INTERNALIZATION OF REGIONAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Ulyanovsk State Technical University

The article covers issues of internationalization in the field of Russian higher education, including topical issues for regional higher educational institutions, such as challenges and contradictions in international cooperation process organization, as well as educational services export. Concept of internationalization process is defined; issues and forms of universities' international activity are covered. Experience of Ulyanovsk State Technical University in implementing of short-term educational programs in the form of summer schools for foreign students is provided as an example.

Keywords: internationalization, export of educational services, short-term educational programs, international educational programs.

В условиях глобализации мировой экономики в современной России появилась тенденция, затрагивающая образовательное пространство, – интернационализация высшего образования – процесс, который можно определить как «внедрение международного измерения в такие функции учебного заведения, как преподавание, исследования и оказание услуг» [1].

Систематические исследования процесса интернационализации высшего образования начались за рубежом в 1980-х гг. Развитие интернационализации вузов, прежде всего в европейских странах, и превращение образовательной отрасли в экспортную отрасль в США, Австралии, Великобритании обусловили пристальное внимание к данной проблеме отечественных и зарубежных ученых. Современный подход к образовательным услугам нашел свое отражение в трудах Н. М. Дмитриева, И. Н. Зорникова, Е. В. Шевченко. Процессы интернационализации деятельности вуза и международного научно-академического сотрудничества активно исследуют А. Арефьев, Ц. Диммок, И. Дудина, Н. Зверев, С. Сутырин, М. Сьедерквист, Дж. Тейлор, К. Хан, В. Чан и др.

Однако в большинстве зарубежных публикаций акцент делается либо на интернационализации научно-образовательного компонента деятельности вуза, либо на его экспортной деятельности, но в контексте национальных систем высшего образования. В научных работах российских исследователей, обращающихся к данной проблематике, уделяется внимание общим вопросам интернационализации национальной системы высшего образования, в частности, интернационализации деятельности вузов как тенденции их современного развития. Данные вопросы представлены тезисами выступлений на конференциях, а также единичными публикациями руководителей международных отделов вузов, которые носят общий характер и ограниченно применимы в качестве методологической и теоретической базы.

В ходе анализа научной литературы и педагогической деятельности в вузе были выявлены

значительные противоречия. В последние десятилетия вузы столкнулись с рядом проблем, таких как снижение финансовой поддержки со стороны государства, уменьшение числа абитуриентов, рост требований к выпускникам со стороны работодателей и, как следствие, рост запросов студентов к качеству материалов и учебных программ, реализуемых в вузах. Кроме того, наблюдается тенденция к девальвации высшего образования и необходимости разработки программ, соответствующих концепции обучения на протяжении всей жизни. На фоне перечисленных условий интернационализация образования преследует различные цели, среди которых: диверсификация и рост финансовых поступлений через привлечение иностранных студентов на платное обучение; разработка новых и адаптация существующих учебных планов на основании компетентностного подхода и в соответствии с конкретным запросом рынка труда, организация включенного обучения и стажировок студентов в зарубежных вузах-партнерах; расширение региональной сети вуза (филиалы и партнерские организации) для эффективного использования собственных ресурсов; повышение качества образования и исследований за счет участия студентов и преподавателей в международном процессе обмена знаниями и др. С одной стороны, интернационализация является инструментом для повышения конкурентоспособности российских вузов на рынке образовательных услуг, с другой – это своего рода испытание для национальной системы высшего образования в целом, поскольку речь идет о присоединении к единому мировому образовательному пространству, что предполагает целый комплекс мероприятий, направленных на гармонизацию образовательных стандартов, подходов, учебных планов и специальностей в разных странах мира.

Создание открытого глобального образовательного и исследовательского пространства предполагает постановку стратегических задач и наличие регламентирующих документов. Согласно «Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг.» – базовому документу, определяющему принципы, основные цели и задачи Российской Федерации в области предоставления образовательных услуг иностранным гражданам в России и за ее пределами [2], интернационализация образования включает такие формы международного сотрудничества, как академическая мобильность (мобильность студентов или профессорско-преподавательского состава в образовательных целях); мобильность образовательных программ и институциональная мобильность; формирование новых международных стандартов образовательных программ; интеграция в учебные программы международного измерения и образовательные стандарты; институциональное партнерство; создание стратегических образовательных альянсов. В «Стратегии – 2020» – стратегии социально-экономического развития России до 2020 года [3] акцент ставится на необходимости развития качества образовательных услуг, увеличении доли экспорта образовательных услуг, увеличении числа иностранных студентов, а также увеличении количества вузов, входящих в число 200 ведущих университетов мирового рейтинга университетов (Quacquarelli Symonds World University Rankings) [4], с одного до четырех к 2020 году. В перспективе эта цифра должна увеличиваться, таким образом российским университетам, в том числе региональным, необходимо повышать показатели, которые учитываются при составлении данного и аналогичных рейтингов, при этом необходимо принимать во внимание опыт вузов, преуспевших в данном направлении.

На 2011 год, по данным специального проекта Информационного агентства «Интерфакс», инициированного в 2009 году при поддержке Министерства образования и науки РФ [5], флагманами по показателю интернационализации являются (выборка составлена из 56 классических и исследовательских университетов): Российский университет дружбы народов; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова; Петрозаводский государственный университет; Национальный исследовательский технологический университет МИСиС; Московский национальный исследовательский физико-технический институт (государственный университет).

Московский государственный институт международных отношений, не вошедший в данную выборку, является одним из 14 вузов, вошедших в мировой рейтинг университетов 2011 / 2012 и, кроме того, одним из пяти вузов, показавших положительную динамику (367 место по сравнению с 389) [6]. В мае 2012 года ректор МГИМО А. В. Торкунов на пресс-кон-

ференции озвучил комплекс мер, необходимых, по его мнению, для вхождения пяти российских вузов в Топ-100 международных рейтингов. Среди них: более активное участие российских вузов в международной академической жизни; большее количество публикаций в реферируемых международных научных журналах; привлечение в штат вузов иностранных профессоров, причем на срок не менее трех месяцев, «несмотря на существующие и существенные ограничения, связанные с трудностями предоставления зарубежной профессуре адекватного их запросам вознаграждения и условий проживания в стране»; создание и развитие сетевых университетов, «чтобы российская высшая школа развивалась в единой системе координат с общемировым образовательным пространством» [7]; международная аккредитация образовательных программ (в том числе программ на английском языке); наличие в вузе иностранных студентов.

Развитие и укрепление международного межвузовского сотрудничества способствует реализации совместных исследовательских проектов, программ академической мобильности для студентов и преподавателей, специальных программ для иностранных студентов. Все это напрямую связано с мерами, перечисленными выше.

В региональных вузах, как правило, наибольший акцент делается на совместных исследованиях и развитии академической мобильности студентов и преподавателей. Перспективность специальных образовательных программ для иностранных студентов, так называемых краткосрочных образовательных программ (КОП), чаще всего недооценивается. КОП можно определить как «множество разнообразных программ обучения (курсов, дисциплин, семинаров, мастер-классов, тренингов и т. п.) со сроком обучения от нескольких часов до нескольких (обычно не более трех) семестров» [8]. К подобным программам можно отнести:

– включенное обучение – изучение студентом дисциплин в рамках учебного плана вуза-партнера, программы двойных дипломов, совместной образовательной программы в вузе-партнере (один – два семестра) [8];

– специализированные программы на иностранных языках, которые реализуют для студентов зарубежного вуза-партнера в сокращенные сроки, а также преподавание дисциплины или чтение отдельных лекций приглашенным преподавателем зарубежного вуза;

– курсы различной направленности и длительности (языковые курсы, курсы экономического, технического, гуманитарного и других профилей) вне учебного плана основной образовательной программы;

– летние / зимние международные школы – дополнительное обучение по определенной тематике.

Формат летних / зимних школ является наиболее популярным как в странах Европы, так и в России (стоит отметить, что в России большинство вузов не имеет краткосрочных образовательных программ для иностранных студентов). Среди преимуществ данного формата КОП:

– разработка учебных программ происходит по собственной инициативе вузов, возможен широкий выбор тематик;

– эффективное использование каникулярного времени;

– включение в содержание летних / зимних школ культурной программы, что, несомненно, добавляет им популярности среди иностранных студентов;

– возможность привлечения дополнительного финансирования (оплата слушателями, заказчиком учебной программы или же использование ресурсов различных фондов и служб поддержки академической мобильности (Программа Фулбрайта, фонд «Русский мир», Германская служба академических обменов и др.);

– минимальные вступительные требования к слушателям (как правило, требования к уровню владения языком летней школы, реже уровень профессиональной подготовки);

– наглядное знакомство слушателей с вузом, возможность увеличения числа студентов по основным образовательным программам вуза;

– расширение межвузовского сотрудничества за счет персонального взаимодействия и коммуникации;

– возможность использования развитой инфраструктуры вуза, ресурсов.

В Ульяновском государственном техническом университете существует положительный опыт реализации подобных программ, проходящих в летнее время. Ежегодно иностранным слушателям предлагается от 3 до 5 образовательных программ различной направленности. Среди летних школ 2011 года

такие тематики, как «История Поволжья в памятниках архитектуры», «Земля через кокпит» (авиационные бортовые информационные системы и комплексы), «Мягкие вычисления в теории и практике программирования». В 2012 году в дополнение к вышеперечисленным программам были разработаны учебные курсы «Геология и палеонтология Поволжья: по следам динозавров», а также «Культура, архитектура, русский язык и литература».

Основными целями реализации летних школ являются:

– повышение квалификации, дополнительная подготовка в сфере профессиональной деятельности слушателей;

– расширение и углубление базовых знаний в период обучения по основным образовательным программам;

– повышение общего культурного уровня, знакомство с другой страной, культурой;

– коммуникация молодых людей, студентов разных стран, обмен опытом в процессе общения;

– языковая подготовка по русскому языку;

– развитие языковых компетенций слушателей по английскому, немецкому языкам;

– развитие языковых компетенций преподавателей университета.

Каждая образовательная программа включает 90 академических часов, что эквивалентно трем единицам Европейской системы трансфера кредитов (ECTS). Обучение проходит на иностранном языке в зависимости от группы слушателей (английский, немецкий языки), в традиционной форме: лекции, практические занятия (в том числе семинары, мастер-классы, выездные практические занятия) и включает подготовку по выбранной проблематике (40 академических часов) и интенсивный курс русского языка (50 академических часов). Кроме того, в содержание летних школ включена обширная культурная программа, разработанная индивидуально для каждой группы в соответствии с выбранным направлением обучения.

По итогам обучения слушатели получают сертификат об окончании образовательной программы с указанием оценки, количества академических часов, эквивалента в ECTS, а также комплект методических материалов курса, разработанный специально для каждого образовательного направления, включающий рабочую тетрадь по русскому языку, расширенный курс лекций по выбранной образовательной программе. По результатам итогового опроса, более 85 % слушателей летних школ – студентов иностранных вузов – используют возможность перезачета дисциплин в рамках основных образовательных программ.

Таким образом, на примере Ульяновского государственного технического университета можно утверждать, что летние школы являются одним из инструментов интернационализации образовательной деятельности регионального вуза.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Галичин, В. А.* Академическая мобильность / В. А. Галичин [и др.] – М.: Университетская книга, 2009. – С. 11.

2. Разработка комплексной стратегии экспорта российского высшего образования и повышения его конкурентоспособности на мировом образовательном рынке. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://intpr.ntf.ru/p43aa1.html.

3. Распоряжение от 8 декабря 2011 г. № 2227-р «Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://government.ru/gov/results/17449/.

4. QS World University Rankings. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.topuniversities.com/ university-rankings/world-university-rankings.

5. Национальный рейтинг университетов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://unirating.ru/.

6. Российские вузы в мировых рейтингах. Опять двойка? – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://slon.ru/russia/rossiyskie_vuzy_v_mirovykh_reytingakh_opyat_dvoyka-827509.xhtml.

7. Национальный рейтинг университетов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://unirating.ru/txt.asp?rbr=56&txt=Rbr56Text856&lng=0.

8. *Арсеньев, Д. Г.* Обеспечение качества международных краткосрочных программ обучения / Д. Г. Арсеньев [и др.]; под ред. А. М. Алексанкова, А. И. Сурыгина. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – С. 7.

УДК 811.161.1́ 243
ББК Ш143.21

Л. А. Батурина, Г. В. Воробьева

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ АДАПТАЦИИ АМЕРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ ВО ВРЕМЯ ПРОХОЖДЕНИЯ КРАТКОСРОЧНЫХ КУРСОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: baturina_m@rambler.ru, vorobieva428@rambler.ru

В статье рассмотрены особенности адаптации американских студентов в условиях прохождения краткосрочных курсов. Обозначены методы социокультурного включения студента в иноязычную среду, способствующие скорейшему погружению в учебный процесс.

Ключевые слова: адаптация, социокультурная среда, русский как иностранный, краткосрочные курсы, лингвострановедческая компетентность.

L. A. Baturina, G. V. Vorobjeva

SOME RECEPTIONS OF THE ADAPTATION OF THE AMERICAN STUDENTS WHO IS ON THE SHORT-TERM RATES OF RUSSIAN

Volgograd State Technical University

In the article features of adaptation of the American students in conditions of passage of short-term rates are examined. Methods of the social and cultural inclusions of the student in the speaking another language environment, promoting the prompt immersing in educational process are designated.

Keywords: adaptation, social and cultural environment, Russian as foreign, short-term rates, linguistic and regional geographic competence.

Актуальность проблемы адаптации иностранных студентов в российских вузах определяется в первую очередь задачами их дальнейшего эффективного обучения. Успешная адаптация способствует, с одной стороны, быстрому включению студентов в учебный процесс, с другой – помогает повысить качество подготовки молодых людей в российской высшей школе.

С первых дней пребывания в российском вузе иностранные студенты находятся в непривычной для них социокультурной, языковой и национальной среде, в которой им предстоит адаптироваться в кратчайшие сроки. Поэтому успешное управление учебно-воспитательным процессом для иностранных студентов является неотъемлемой частью решения задачи адаптации. Эффективная адаптация повышает качество и уровень обучения иностранных студентов, обеспечивает высокую мотивированность овладения знаниями, умениями и навыками.

Адаптация – это закономерное явление, элемент мировых процессов, связанных с международной мобильностью студентов разных стран и регионов современного мира.

Адаптация является одним из самых значимых и характерных явлений в жизни людей, обучающихся в другой стране. Проблемой адаптации иностранных студентов к высшей школе России занимались Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, Л. И. Анциферова, А. А. Бодалев, И. Б. Вагапова, А. А. Петрикова, Н. Ю. Филимонова, Н. А. Чепурина, Н. В. Черватюк и другие.

Теоретическая и практическая потребность в исследовании феномена адаптации американских студентов в Волгоградском государственном техническом университете возникла в условиях прохождения ими краткосрочных курсов русского языка.

Успешная адаптация предполагает достижение равновесия на эмоциональном, информационно-познавательном, коммуникативном и поведенческом уровнях в кратчайшие сроки, используя наиболее эффективные и целесообразные пути адаптации. Одним из таких путей, на взгляд авторов, является прежде всего формирование у американцев лингвострановедческой компетенции в рамках культурной программы в Санкт-Петербурге, Москве и Волгограде. Безусловным преимуществом быстрой и эффективной адаптации американских студентов является их погружение в языковую среду. Это не только знакомство с достопримечательностями вышеперечисленных городов, историей России, но и проживание в русских семьях, просмотр русских фильмов и мультфильмов (кинокласс), чтение текстов, связанных с межкультурной коммуникацией.

Как справедливо отмечает исследователь Н. Ю. Филимонова: «Быстрой адаптации спо-

собствует проживание американских студентов в русских семьях, а также то, что преподаватели, работающие с американскими студентами на летних языковых курсах, строят и аудиторную, и внеаудиторную работу с учетом их познавательных интересов» [1, с. 207].

Американские студенты приезжают на курсы только на четыре-пять недель. В связи с этим основная задача – уделить особое внимание культурологическому аспекту, так как изучение культуры (истории, традиций, обычаев и др.) и языка связаны теснейшим образом.

Путешествие по России для студентов начинается с города Санкт-Петербурга и его окрестностей. Там они впервые проверяют свои языковые навыки в различных жизненных ситуациях: разговор в гостинице, маршрутке, на улице, в магазине и др. При этом акцент делается на усвоение новых культурных феноменов, а также желание студентов интегрироваться в новую инонациональную среду. После четырехдневного пребывания в северной столице американцы посещают Москву, где ведут себя уже более раскованно, что связано со стремлением к преодолению информационной изоляции и установлением коммуникативных связей с окружающей средой и людьми. Наконец, пункт назначения – Волгоград. Здесь, в процессе общения студенты уже опираются на те фоновые знания, которые они приобрели в Петербурге и Москве, и стремятся к получению новых.

Одним из эффективных средств в формировании лингвострановедческой компетенции учащихся, которая способствует их адаптации, является просмотр русских фильмов во внеаудиторное время. Одно дело читать тексты, выполнять грамматические упражнения и совсем другая, гораздо более сложная задача, – попытаться понять слова, сказанные с экрана в достаточно быстром темпе.

Общеизвестно, что для абсолютного большинства людей зрительное восприятие оказывается гораздо более эффективным, чем слуховое; реципиент получает больше информации и эмоционально реагирует гораздо сильнее, чем в процессе чистого аудирования. Внимательно слушая диалоги героев того или иного фильма, студент-иностранец может живо представить себе некоторые основные особенности русской разговорной речи с ее богатством интонаций, широким использованием синонимов, пестрым спектром вариантов литературной нормы, своеобразными синтаксическими конструкциями. Смысл некоторых русских идиом, этикетных выражений идеально объяснять на конкретном наглядном примере, которым может быть как рисунок в учебнике, так и сцена из кинофильма, причем предпочтительнее оказывается второй вариант, как более живой, динамичный, передающий разнообразные нюансы той или иной ситуации. В зависимости от уровня подготовленности студентов просмотр кинофильма можно предварять ознакомительным чтением (к примеру, если это экранизация литературного произведения и существует некий первичный текст) или приступать к нему сразу, сопровождая происходящее на экране соответствующими лингвистическими комментариями. В частности, один из киноклассов посвящен прочтению пролога к пушкинскому «Руслану и Людмиле» и просмотру мультфильма по этому произведению, после чего студенты больше узнают о героях русских сказок. Чрезвычайно полезно для изучающих язык познакомиться с различными стилями произношения, послушать не только своих преподавателей, знакомых-носителей языка, но и артистов, которые уделяют речевой характеристике персонажей большое внимание. После просмотра фильма необходима заключительная работа – проверка понимания, обсуждение, выводы или обобщение по увиденному и сказанному. Во время просмотра фильма надо следить за реакцией студентов, привлекая их внимание к сложным словам, понятиям. Таким образом, просмотр фильмов улучшает культурологическую компетенцию учащихся. Поняв содержание показанной истории, характеры действующих в ней лиц, студенты-иностранцы могут лучше представить себе социальную структуру русского общества, ценности и образ жизни людей.

На краткосрочных курсах для американских студентов обучение проводится по следующим направлениям: фонетика и аудирование, разговорная практика, грамматика и культурология. Были созданы методические указания по аудированию и фонетике, которые прошли апробацию в американской группе на факультете подготовки иностранных специалистов [2, 3]. Материалы по аудированию создавались с целью преодоления языкового барьера; ставилась задача повысить компетенцию обучаемых студентов-иностранцев в сфере межкультурной коммуникации. Одним из возможных и перспективных вариантов решения поставленной задачи явилось создание упражнений творче-

ского характера. Кроме традиционных заданий по аудированию, таких как: слушание текста, понимание слов и выражений, ответы на вопросы по тексту, тест, предлагаются и творческие: диалог, дискуссия, устное мини-сочинение и др. Возможность творчества должна быть заложена в материалах пособия, так как в предлагаемых заданиях необходимо стимулировать речевую деятельность учащегося, употребление языковых единиц в продуцируемых высказываниях и предлагаемых темах общения.

Таким образом, в предлагаемых материалах по аудированию студентам дается возможность творчески использовать новые знания, стимулируется умение работать рационально, а также интенсифицируется процесс выхода в свободную речь на базе полученных знаний, что, безусловно, способствует процессу адаптации.

Следует согласиться с выводами Н. Ю. Филимоновой о том, что: «… полтора месяца в России недостаточно для знакомства с ее культурой, системой ценностей, с ее местом и значением в мировой истории. Многие американские студенты мечтают углубить знания о России, о ее духовном наследии, о ее языке, народе, литературе. С одной стороны, их искренне привлекают русские культурно-исторические ценности, с другой – у многих из них не слишком высокий уровень общих знаний по истории и культуре России. Следует также признать, что у них нет заранее сформированных отрицательных стереотипов и негативной реакции на качество жизни, что позволяет им быстрее адаптироваться к новой действительности» [1, с. 202].

Таким образом, предлагаемые авторами материалы по аудированию и фонетике для работы на курсах с американскими студентами могут способствовать их успешной адаптации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Филимонова, Н. Ю.* Технология педагогического общения с американскими студентами в условиях летних языковых курсов / Н. Ю. Филимонова, Д. Престел // Studiarossicaposnaniensia, ZeszytXXXII. – Posnan, 2005. – С. 201–207.

2. *Батурина, Л. А*. Русский язык. Аудирование: метод. указания для работы на краткосрочных курсах / Л. А. Батурина / ВолгГТУ. – Волгоград: РПК «Политехник», 2006. – 16 с.

3. *Батурина, Л. А*. Русский язык. Фонетика: метод. указания для работы на краткосрочных курсах / Л. А. Батурина / ВолгГТУ. – Волгоград: РПК «Политехник», 2006. – 16 с.

УДК 378
ББК Х 484.4

Н. Ю. Филимонова

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИЗ США В ЛЕТНЕЙ ЯЗЫКОВОЙ ШКОЛЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: filimonova_n@rambler.ru

Рассматриваются различные аспекты организации и работы краткосрочных языковых курсов как перспективной формы обучения студентов за рубежом. На примере совместной образовательной программы Мичиганского государственного университета (США) и Волгоградского государственного технического университета (Россия) анализируется технология обучения русскому языку в условиях краткосрочных курсов с использованием как традиционных, так и инновационных методов преподавания русского языка.

Ключевые слова: краткосрочные языковые курсы, традиционные и инновационные методы.

N. Y. Filimonova

TRAINING OF STUDENTS FROM THE USA AT SUMMER LANGUAGE SCHOOL AS ONE OF THE FORMS OF INTERNATIONALIZATION IN THE MODERN UNIVERSITY

Volgograd State Technical University

The various aspects of organization and work of short-term language courses as perspective form of training of the students abroad are examined. On an example of the joint educational program Michigan State University (USA) and Volgograd State Technical University (Russia) technology of training Russian in conditions of short-term courses with use as traditional as innovation methods of teaching Russian is analyzed.

Keywords: short-term language courses, traditional and innovation methods.

Самая известная форма интернационализации высшего образования – это мобильность студентов, увеличение числа студентов, обучающихся за границей. По данным ЮНЕСКО, за последние 25 лет уровень международной мобильности студентов вырос на 300 %. При

этом, по мнению экспертов, к 2025 году число студентов, обучающихся за рубежом, составит 4,9 миллиона [1].

В качестве примера контактов на межкультурном уровне выступают разнообразные программы краткосрочного обучения – в последнее время одна из наиболее распространенных форм изучения иностранного языка.

Для американских студентов такие программы привлекательны по ряду причин: насыщенность краткосрочных программ обучения учебным материалом; недолгое (обычно 5–6 недель) пребывание за рубежом, которое позволяет студентам сэкономить значительные по сравнению с семестровыми и более длительными программами денежные средства; языковые курсы приурочены к летним каникулам, поэтому воспринимаются учащимися как образовательный туризм; за короткий период обучения за границей американские студенты получают кредиты; для изучающих иностранный язык пребывание на курсах – это возможность в течение 1–1,5 месяцев получить практику в стране изучаемого языка; далеко не все студенты из США готовы выдержать более длительное пребывание в условиях иной культуры.

Можно было бы продолжить перечень причин, по которым студенты из США выбирают летние языковые курсы. Но, по мнению автора, достаточно признать их перспективной формой обучения американцев за рубежом (это подтверждается тем, что за последние 12 лет количество участников краткосрочных программ в США увеличилось на 330 %). При этом следует отметить, что число желающих изучать иностранные языки за рубежом значительно снизилось. Так, например, в Мичиганском государственном университете, о котором речь пойдет ниже, из 200 программ за рубежом только 15 являются языковыми или в числе прочего имеют значительный языковой компонент.

Традиционно американцы предпочитают учиться в Западной Европе (большинство выбирает Великобританию, Францию, Италию и Испанию). В последнее время наблюдается увеличение интереса к странам Восточной Европы, которая является перспективной в плане расширения сотрудничества и рынка образовательных услуг.

В качестве примера одной из возможных образовательных программ являются летние языковые курсы, которые проводятся на кафедре русского языка в рамках договора между Волгоградским государственным техническим университетом и Мичиганским государственным университетом (США).

Тип данной стажировки – *образовательный туризм*; разновидность образовательной стажировки – *многопрофильная, языковая;* временные факторы: длительность стажировки – *4-5 недель*, период обучения – *летние месяцы (июнь)*; особенности контингента стажеров: возраст – *19-22 года*, социальный статус – *студенты*, национальный состав – *американцы*; однородность – *однородны по возрасту, по социальному статусу и по национальному составу, разнородны по личностным целям;* некоторые особые условия – *по просьбе американской стороны стажеры должны жить в русских семьях.*

Жизнь американских студентов в семье не только помогает быстрее адаптироваться к новой действительности, к нормам русской коммуникативной культуры, но и способствует межкультурной коммуникации, дает им возможность максимально погрузиться в языковую среду. Если учесть, что за короткий срок американские студенты должны достичь необходимого уровня коммуникативной компетенции, что невозможно без овладения национальной спецификой общения, то пребывание в русской семье помогает им в домашней обстановке отработать навыки общения в рамках новой для них культуры. Анкетные опросы показывают, что подавляющее большинство участников программы довольно своим пребыванием в русской семье. «*У меня была необыкновенная возможность находиться в среде русских людей,* – написал студент после возвращения на родину. – *Я получил представление о том, как русские общаются друг с другом. Я совершенствовал свое знание языка благодаря тому, что целыми днями разговаривал по-русски*» (Эндрю Белл).

Разумеется, полтора месяца в России недостаточно для знакомства с ее культурой, системой ценностей, с ее местом и значением в мировой истории. С одной стороны, американских студентов искренне привлекают русские культурно-исторические ценности, с другой – у многих из них не слишком высокий уровень общих знаний по истории и культуре России. Следует также признать, что у студентов нет заранее сформированных отрицательных стереотипов и негативной реакции на качество жизни, что позволяет им быстрее адаптироваться к новой действительности.

Известно, что период социокультурной адаптации для многих иностранных студентов, приезжающих на обучение в чужую страну, проходит трудно и болезненно. Обладая определенной системой социальных и культурных ценностей, имея некоторые правовые знания и представления, они сталкиваются с ситуацией, когда им нужно приспособить свое поведение к иной среде, иному (не всегда им понятному) образу жизни [2, с. 201–107].

Естественно, что они воспринимают новую страну, ее жизнь, обычаи и законы как представители конкретного государства. При этом моделью для сравнения, привычной нормой для них является тот образ жизни, с которым они знакомы с детства. Одна из студенток, например, написала в анкете: «*Осознание того, насколько все отличается от Соединенных Штатов, превзошло все мои ожидания*» (Дженнифер Коалсон). Сопоставительный анализ своего и чужого нередко приводит их к противопоставлению, в то время как знакомство с реалиями новой страны требует объективного восприятия.

По нашим наблюдениям, все студенты проходят разные фазы адаптации, что часто напрямую связано как с условиями, в которых они оказались, так и с индивидуальными особенностями характера. Большое значение имеет наличие/отсутствие у студентов языкового барьера. В результате в течение полутора месяцев в России одни из них пребывают в состоянии эйфории, другие – депрессии, при этом они легко могут поменяться местами.

И все же нам кажется, что в условиях краткосрочных курсов процесс адаптации оказывается менее болезненным, чем в более длительных программах. Это объясняется тем, что на летних языковых курсах складывается особая ситуация: во-первых, время пребывания в новой стране достаточно ограничено; во-вторых, каждый день насыщен яркими впечатлениями, переживаниями, эмоциями; в-третьих, учащиеся изначально настроены на отдых, на праздник, на яркие впечатления. Поэтому у подавляющего большинства американских студентов преобладают положительные эмоции.

Условия летних языковых курсов диктуют необходимость использовать как традиционные, так и инновационные методы преподавания. Задача тех и других методов – с помощью максимального разнообразия видов работы вызвать интерес учащихся к изучаемому материалу, в течение всего срока обучения поддерживать в них активность и обеспечить определенный прогресс в изучении русского языка.

При подготовке учебной программы учитываются также различия между российской и американской системами образования. В анкетах, которые американские студенты заполняют, вернувшись на родину, они отмечают различия в подходе к образовательному процессу в России и в США, различные стандарты и традиции, а также особенности стиля общения российских преподавателей. С одной стороны, он более авторитарный, чем хотелось бы студентам, с другой – более личностный по сравнению с привычным для них деловым подходом к обучаемому. *«Они* (российские преподаватели) *были очень заботливы, не выходили из себя, когда мы что-то не понимали, и были готовы объяснять нам трудные моменты снова и снова», –* отметила студентка (Элисон Кулман).

Технология обучения русскому языку в условиях краткосрочных курсов предполагает использование интенсивных методик, применение новых информационных технологий и информационных систем. Например, использование компьютерных программ на занятиях по грамматике повышает продуктивность работы, способствует автоматическому закреплению падежной системы, видовой и временной системы глагола и готовит студентов к заключительным тестам. Последнее особенно важно, так как анализ публикаций, посвященных обучению американских студентов в условиях краткосрочных курсов, показывает, что стажеры летних школ не всегда соглашаются с выставленными им баллами. Во-первых, потому что в американской системе образования практикуется более гибкая система оценок, во-вторых, потому что в России не всегда учитывается личный прогресс учащегося, в-третьих, потому что представления студентов о собственных успехах могут быть достаточно субъективны и нередко завышены. Поэтому итоговый контроль в форме компьютерных тестов воспринимается студентами как вполне объективная система оценки их знаний.

Исходя из письменных оценок учебных курсов, которые учащиеся дают по возвращении на родину, их вполне удовлетворяет предложенная им учебная программа. «*Нужно сказать, что я был действительно впечатлен программой и работой преподавателей. Каждый день я осознавал, что для многих из нас четыре часа грамматики, разговорной практики, куль-*

турологии и т. д. были несколько утомительными, но это научило меня концентрироваться и набирать словарный запас, способность понимать русский язык намного улучшилась. К концу моего пребывания появилось ощущение, что я могу с уверенностью отправиться в любую часть города. То, к чему я стремился, получилось: я сделал прогресс» (Грегори Стаматопулос).

Все студенты, участвующие в данной программе, должны освоить 100 учебных часов по таким аспектам, как разговорная практика, фонетика [3, с. 84–90], грамматика и культурология. Кроме ежедневных четырехчасовых аудиторных занятий им предлагается насыщенная внеаудиторная программа, которая позволяет студентам активно вступать в межкультурную коммуникацию.

При организации учебной работы приходится иметь в виду, что студенты учатся на разных курсах и факультетах, то есть у них неодинаковый уровень подготовки по русскому языку. Поэтому на первом занятии проводится входное тестирование, которое дает возможность распределить студентов по группам с учетом уровня их языковой подготовки; скорректировать программу обучения; на заключительном тестировании сопоставить результаты и продемонстрировать студентам их успехи (или отсутствие таковых).

Особенностью данной программы является взаимосвязь между всеми аспектами, поэтому преподаватели работают в тесном контакте друг с другом, обеспечивая полную координацию действий и взаимопроникновение учебного материала. Так, с учетом коммуникативных потребностей студентов на занятиях по разговорной практике формируется речевая компетенция. В свою очередь усвоение лексического материала, языковых норм русского речевого этикета неразрывно связано с изучением грамматического материала. Наконец, решение различных коммуникативных задач невозможно без отработки фонетических и интонационных навыков.

На занятиях по разговорной практике преподаватели предлагают различный набор лексических тем, что объясняется неодинаковым языковым уровнем студентов [4, с. 717–722].

Многолетний опыт работы на краткосрочных курсах русского языка позволил накопить богатый практический материал. Учебное пособие «Русский язык. Учебное пособие для работы на краткосрочных курсах» состоит из следующих разделов: «Русская фонетика», «Русская интонационная система», «Аудирование» и «Разговорная практика».

Выделение трех первых разделов обусловлено тем, что у слушателей краткосрочных курсов, изучающих иностранный язык вне языковой среды, наблюдаются различные неправильно сформированные произносительные и интонационные навыки, Необходима не только коррекция, но и постановка у учащихся произносительных навыков, усвоение русских интонационных моделей и совершенствование стажерами умений аудирования.

В разделе «Разговорная практика» представлены занятия, каждое из которых представляет разработку одной из наиболее востребованных разговорных тем: «Знакомство», «Семья», «Внешность», «Характер», «Русская кухня», «В ресторане». Каждое занятие построено с учетом наличия у учащихся потенциального словарного запаса – пассивной лексики, которая должна перейти в активную.

Задачей преподавателя, который ведет данный аспект, является развитие навыков говорения в условиях языковой среды в рамках выделенных лексических тем и ситуаций [5].

Дополнительно предлагается слушателям краткосрочных курсов учебное пособие «Развитие устной речи учащихся на занятиях по русскому языку». Занятия по первой части предлагаемого пособия способствуют закреплению у учащихся устноречевых фонетических и интонационных навыков, а также умений аудирования и говорения на материалах, имеющих культурологически значимую ценность: произведения русской классической лирики, стихотворения современных поэтов, а также стихи для детей.

Вторая часть пособия предназначена для знакомства стажеров с русской песней на занятиях по разговорной практике. Обычно слушателей краткосрочных курсов чрезвычайно интересует современная русская музыкальная культура. Они с удовольствием знакомятся и с детскими песнями, и с романсами, и с народными песнями, и с русским роком.

Слушателям курсов, знания русского языка которых соответствуют требованиям не ниже второго сертификационного уровня, предлагается знакомство с авторской песней. Русские авторские песни – это уникальный феномен культуры, с помощью которого иностранные

студенты могут получить представления о традициях, обычаях, культуре, менталитете русского народа. Кроме того, авторские песни вызывают неизменный интерес у иностранных учащихся благодаря тому, что такое явление культуры есть и во многих других странах (США, Италии, Франции, Финляндии и др.) Если к этому добавить, что авторские песни сочетают в себе текст и музыку, то у иностранных слушателей появляется дополнительная возможность сравнить музыкальные традиции русской и родной культуры.

Современные песни, в отличие от авторской, не требуют от иностранных студентов глубинного уровня понимания анализируемых текстов. Но они могут стать средством диалога культур и, одновременно, инструментом для обучения языку. Одна из главных задач данного пособия – вызвать интерес учащегося к культуре страны, ибо проникновение в чужую культуру и в иностранный язык – взаимосвязанные процессы [6].

Наряду с изучением фонетического, грамматического, лексического строя языка студенты знакомятся с историей, культурой и традициями России. Следует отметить, что преподаватели MSU еще на родине готовят студентов к поездке, читая им курс по русской культуре на английском языке. В результате российские преподаватели отмечают интерес американцев к информации культуроведческого характера и их активность на занятиях по культурологии. «*Я узнал много о русской культуре и истории, настолько хорошо, как если бы я интенсивно перечитывал весь словарь,*– написал в анкете студент. – *Преподаватели глубоко и в полном объеме охватили необходимую для нас информацию. Они побуждала нас к говорению в классе»* (Спенсер Тилман).

Не только возможность получить новые впечатления и заработать кредиты, но главное – возможность получить практику в стране изучаемого языка – делает данную программу привлекательной для американских студентов. Опрос участников летней программы, который проводится американской стороной с целью определения уровня удовлетворенности студентов всеми аспектами программы, позволяет внести необходимые коррективы. К сожалению, в настоящее время об эффективности программы можно судить лишь по результатам опроса студентов, а также оценке их уровня подготовленности американскими преподавателями, работающими с ними ранее. Весьма желательным представляется тестирование учащихся языковых курсов *до их отъезда* в Россию (определение их уровня владения языком должно помочь сформулировать цели и задачи, которые необходимо решить во время летних курсов) и *после их возвращения*, что поможет определить результат языковой практики.

В связи с тем, что краткосрочные программы – это достаточно перспективная форма международного сотрудничества, анализ их организации требует научного подхода. Между тем на сегодняшний день нет серьезных теоретических исследований, посвященных краткосрочному обучению. В этих обстоятельствах обмен опытом представляет определенную ценность, ибо он должен позволить в конце концов перейти к научному изучению различных аспектов организации и работы краткосрочных курсов.

Устойчивая тенденция к интернационализации вузов, которая в настоящее время сложилась в мировом образовательном пространстве, потребовала от России включиться в этот процесс в самых различных направлениях. Одним из таких направлений является организация работы летних языковых школ как формы расширения сферы образовательных услуг в области международной деятельности современного университета.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Сагинова, О. В.* Проблемы и перспективы интернационализации высшего образования / О. В. Сагинова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.marketologi.ru/lib/saginova/inter_vuz3.html.

2. *Филимонова, Н. Ю.* Организационные и культурологические аспекты работы с американскими студентами в условиях летних языковых курсов / Н. Ю. Филимонова, Д. Престел // Теоретические и методические основы технологий предвузовского обучения российских и иностранных студентов: материалы Всерос. конф. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – С. 364–369.

3. *Батурина, Л. А.* Особенности преподавания фонетики и аудирования на краткосрочных курсах в иноязычной аудитории / Л. А. Батурина, Г. В. Воробьева // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 4 (233). – С. 84–90.

4. *Филимонова, Н. Ю.* Изучение русского языка в рамках программы краткосрочного обучения / Н. Ю. Филимонова, Д. Престел // Доклады и сообщения Международной конференции «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние перспективы». – Гранада (Испания): Издательский дом «МИРС», 2007. – Т. 1. – С. 717–722.

5. *Еремина, В. В.* Русский язык. Учебное пособие для работы на краткосрочных курсах /В. В. Еремина, С. И. Еремин, Н. В. Харламова, Н. Ю. Филимонова. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2011. – 95 с.

6. *Еремина, В. В.* Развитие устной речи учащихся на занятиях по русскому языку (краткосрочные курсы): учеб. пособие / В. В. Еремина, Н. Ю. Филимонова. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2012. – 40 с.

УДК 811.161.1’234
ББК Ш 141.2-9

Е. П. Панова

ОБУЧЕНИЕ НЕКОТОРЫМ ТРУДНОСТЯМ ПЕРЕВОДА СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ
(на материале английских литературных сказок для детей)

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: panova_ep@mail.ru

В статье рассматриваются проблемы обучения художественному переводу студентов-иностранцев на довузовском этапе обучения (на материале английской литературной сказки).
Ключевые слова: перевод художественного текста, английская литературная сказка, трудности перевода.

E. P. Panova

INSTRUCTION OF DIFFICULT OF TRANSLATION FOR FOREIGN STUDENTS (ON THE MATERIALS OF THE ENGLISH LITERATURE FAIRY TALES)

Volgograd State Technical University

There are the problems of instruction in artistic translation for foreign students to consider in the article (on the materials of the English literature fairy tales).
Keywords: translation of an artistic text, an English literature fairy tales, difficult of translation.

На кафедре русского языка Волгоградского государственного технического университета было создано пособие Н. Ю. Филимоновой, Е. П. Пановой «Чтение и перевод» на основе английских сказок П. Треверс «Мери Поппинс» и А. А. Милн «Винни-Пух и все, все…» (исходный текст – ИТ). В качестве переводного текста (ПТ) авторами пособия используется пересказ Б. Заходера. При этом упражнения для перевода разработаны как на материале английских текстов, так и на материале пересказов Б. Заходера.

При создании пособия авторы использовали опыт крупнейших специалистов: В. Н. Комисарова, А. В. Федорова, Р. К. Миньяр-Белоручева, Л. К. Латышева, Т. Р. Левицкой и А. М. Фитерман, А. Л. Семенова. Был проведен анализ новейшей литературы: Т. А. Казаковой, Н. К. Гарбовского, В. С. Виноградова, В. Н. Базылева, Л. Л. Нелюбина и др. Особый интерес вызвали работы по теории и практике перевода для иностранных студентов, изучающих русский язык.

В пособии «Чтение и перевод» студентам для работы предлагается не только отрывок из исходного текста для перевода, но и переводной текст Б. Заходера для чтения и сопоставления своей переводческой продукции с переводом профессионала. Несомненно, что пересказ Б. Заходера является самостоятельным художественным произведением, что наиболее ценно и значимо для студента в процессе обучения переводу, так как «переводной текст не только замещает оригинал для читателей, сохраняя язык и культуру оригинального текста, но и становится самостоятельным литературным произведением, отвечающим нормам и традициям переводящего языка и культуры» [2, с. 79].

Позже студент сможет соотнести созданную им модель перевода с переводом признанного и талантливого художника, что заставляет юного переводчика не только равняться на профессиональный перевод, но и позволяет выявить ошибки в собственном переводе, вдохновляет студента на возможности поразмышлять над особенностями и тонкостями перевода Б. Заходера. Студент глубже начинает осознавать понятие и роль языковой личности в переводе, важности как можно точнее и адекватнее донести до читателя авторскую информацию, а также трудности, встречающиеся на пути переводчика. Студент получает возможность очень четко осознать, что при работе с художественным текстом на иностранном языке происходит переход из одной системы культуры в другую систему, реализуется одна из основных целей межкультурной коммуникации – рождение второй языковой личности, пытающейся понять незнакомую культуру и сократить разрыв между концептами «свой» и «чужой».

Таким образом, студенту в процессе обучения его переводу предоставляются условия для осознания того факта, что перевод следует рассматривать прежде всего как культурологическое явление, поскольку он пересекает не только границы языка, но и границы культуры. В самом переводческом акте осуществляется

коммуникация двух культур, при которой их общие, универсальные элементы передаются, а специфические, дифференциальные либо заимствуются, либо адаптируются. Лингвистические препятствия для перевода объединяются в три группы проблем: «Специфичность семантики языковых знаков, несовместимость «картин мира», создаваемых языков для отражения внеязыковой реальности, и различия в самой этой реальности, в культуре и цивилизации носителей разных языков» [3, с. 37].

В пособие включены как упражнения по переводу имен собственных [4], так и задания на трудности перевода, проявляющиеся на лексическом, фонетическом, грамматическом и синтаксическом уровнях языка.

Трудности, возникающие при переводе, связанны не только с разностью культур, но и разностью принципов фонетического, грамматического, синтаксического, лексического строя языковых систем ИТ и ПТ. Что касается лингвистических особенностей перевода, то здесь необходимо обучать студента тонкостям и особенностям перевода с учетом разности строя языковых систем.

Ряд упражнений в пособии нацелен на выявление особенностей и возможностей передачи звукового оформления слов в обоих языках, в частности, на способы передачи имен собственных, безэквивалентной лексики, междометий, звукоподражаний (фонетический уровень). Студент овладевает в данном случае следующими приемами перевода: переводческой транскрипцией, транслитерацией, калькированием, семантическим переводом.

Ниже приведены примеры некоторых заданий, нацеленных на обучение описанным выше приемам перевода, применяемых на **фонетическом уровне**:

Задание. *Выделите в тексте имена и названия, которые следует переводить или путем транскрипции, или семантическим методом. Какие имена нуждаются в комментариях?*

Задание. *Прочитайте историю происхождения имени Mary. Согласны ли вы с переводом имени Mary на русский язык Б. Заходером? Как вы думаете, почему Б. Заходер не использовал в своем переводе русское имя Мария.*

MARY – Мэри, традиц. Мария, библ. Мариам /ср.-англ. Maria <лат. Maria/. В библии Мариам – пророчица, сестра Аарона и Моисея, которая воспела хвалу Богу. Мария – дева из Назарета, обрученная с Иосифом, мать Иисуса Христа [5].

В пособии представлены задания, нацеленные на выявление интересных закономерностей частичных или полных совпадений **синтаксических единиц** с точки зрения их структуры, порядка слов и грамматических трансформаций. Рекомендуются следующие правила преобразования словосочетаний: полный перевод, частичный перевод, функциональная замена, описательный перевод. Рекомендуемые правила преобразования предложений при переводе – нулевой перевод, функциональная замена, перестановка, распространение, стяжение, опущение, добавление.

Например, вниманию студентов предлагаются следующие упражнения:

Задание. *Переведите на русский язык сложные предложения, обратите внимание на употребление союзов и союзных слов.*

Задание. *Замените прямую речь косвенной.*

Задание. *Переведите устно на русский язык следующие предложения, обращая внимание на перевод однородных членов предложения.*

В пособии также разработаны упражнения **лексико-грамматического и грамматического характера**, на которых студенты обучаются особенностям перевода. Специалисты по художественному переводу утверждают, что «общность в грамматической системе английского и русского языков, как правило, не вызывает у студентов особых трудностей. К ним относятся категории числа, категории степеней сравнения у прилагательных, категории времен у глагола, функциональной значимости порядка слов и т. п. Различие принципов грамматического строя связано с принадлежностью этих языков к разным грамматическим группам. Все это отражается в существенных различиях между грамматическими свойствами, например, в существовании несходных грамматических категорий: артикли в английском языке, падежные формы в русском языке, герундий в английском языке, деепричастие в русском языке, фиксированный порядок слов в английском языке и т. п.» [1, с. 153–154]. На примере данных в пособии упражнений студент обучается лексико-грамматическим и грамматическим приемам перевода. Студенты учатся применять такие способы перевода, как полный перевод, нулевой перевод, частичный перевод, функциональную замену, уподобление, конверсию, антонимический перевод, развертывание, стяжение.

Обычно для студентов труден перевод глагола-связки to be, местоимения it, глаголов there

is, there are, системы глагольных времен, пассива, инфинитивных конструкций, сослагательного наклонения, причастия, герундия, модальных глаголов, возвратности и др. В связи с этим студентам предлагается для перевода отрывок из английского текста (ИТ) и формулируется задание следующего типа: «Переведите письменно со словарем на английский язык следующий отрывок. Сравните свой перевод с переводом Бориса Заходера. Найдите отличия и попытайтесь понять, чем эти отличия объясняются». Студент, предложив свой вариант перевода, имеет возможность сопоставить его с переводом русского классика. Подобная работа помогает студенту понять и осознать роль ЯЛП (языковой личности переводчика) в воссоздании нового переводного текста на русском языке. В то же время предлагаемое пособие относится к начальному периоду обучения иностранному языку, поэтому студент всегда может опереться на перевод Б. Заходера как на один из образцов художественного перевода.

Следует рассмотреть ряд **лексико-грамматических и грамматических трудностей**, которые встречаются при переводе с одного языка на другой. Как в данной статье, так и в пособии автором рассмотрены далеко не все особенности перевода. Однако студент сможет ознакомиться и овладеть базовым комплексом, в который входят основные фонетические, лексические, грамматические и синтаксические принципы и приемы перевода, достаточно глубоко изученные и разработанные в теории перевода. В пособии предлагается система упражнений, которые помогают начинающему переводчику узнать, осознать эти трудности и выработать твердые умения и навыки перевода сложных случаев, встречающихся на разных лингвистических языковых уровнях.

Ниже приведен пример некоторых заданий грамматического характера. Например, это перевод ***глаголов there is, there are***, которые, как известно, представляют известные трудности при переводе. Предложения с этим оборотом требуют перестройки. Студентам предлагаются следующие задания: *«Переведите на русский язык следующие предложения. При переводе обратите внимание на оборот there is, there are».*

There was *no wind to blow him nearer to the tree, so there he stayed (ИТ). – К сожалению, ветра не было, и Пух повис в воздухе совершенно неподвижно (ПТ).*

There's *no honey in it (ИТ). – В нем и нет меду (ПТ).*

Очень сложной темой для начинающих переводчиков считается ***система видо-временных отношений***, потому что система глагольных времен в русском языке построена по совершенно иному принципу, чем в английском языке. Часто при переводе системы времен переводчики применяют такой прием, как функциональное соответствие (функциональная замена). С одной стороны, временные формы глагола имеют прямое соответствие в обоих языках, с другой – следует принимать во внимание, что сами формы могут употребляться в различных функциях, которые в свою очередь не совпадают между собой в русском и английском языках. Так, например, употребление группы времен Indefinite чаще всего совпадает с употреблением времен изъявительного наклонения в русском языке, и, как правило, не вызывает трудностей при переводе. Выполняя упражнения на заданную грамматическую конструкцию, студент тренирует следующие навыки: Present Indefinite необходимо переводить прежде всего глаголом настоящего времени несовершенного времени, Past Indefinite – глаголом прошедшего времени несовершенного времени, Future Indefinite – либо глаголом настоящего времени несовершенного вида, либо глаголом будущего времени совершенного времени. Студентам предлагаются задания следующего характера:

Задание. *Переведите на русский язык письменно следующие предложения. Обратите внимание на перевод видо-временных значений глагола.*

Present Indefinite

Admiral's telescope ***says*** *East Wind (ИТ).*

Адмиральский телескоп говорит, что ветер восточный (ПТ).

Past Indefinite

Mary Poppins ***opened*** *the door and* ***pushed*** *them in front of her (ИТ).*

Мэри Поппинс открыла дверь и подтолкнула ребят вперед (ПТ).

Future Indefinite

I ***shall try to look like*** *a small black cloud (ИТ).*

Я притворюсь, как будто я маленькая черная тучка (ПТ).

Авторы сочли необходимым обратить внимание студентов на перевод ***сослагательного наклонения.*** Преподавателю следует остановиться на тех случаях употребления сослага-

тельного наклонения, которые могут представлять известные трудности при переводе: *«Переведите письменно на русский язык следующие предложения. Обратите внимание на употребление сослагательного наклонения»*. Имеются в виду придаточные предложения, содержащие синтетическую или аналитическую форму Subjunctive Mood.

*I **wonder if** you**'ve got** such a thing as a balloon about you? (ИТ).*

Интересно, нет ли у тебя случайно воздушного шара? (ПТ).

Однако в тех случаях, когда в главном предложении выражается какое-нибудь эмоционально-окрашенное суждение, сослагательное наклонение передается при переводе изъявительным наклонением.

*I think, **if** you **did** that, it **would help** the deception which we are practising on these bees (ИТ).*

Я думаю, тогда пчелы нам лучше поверят (ПТ).

Фразовые глаголы представляют собой особое явление английской грамматики, поэтому студенты должны учиться подбирать эквиваленты на русском языке. Студентам предлагается выполнить следующие упражнения:

***Задание**. Переведите устно на русский язык следующие глаголы, обращая внимание на употребление фразовых глаголов.*

Обычно при переводе студентам необходимо использовать приемы распространения (конверсии) или стяжения (компрессии).

*I wish you would bring it out here, and **walk up** and **down** with it, and **look up** at me every now (ИТ).*

Тогда я тебя прошу: принеси его сюда и ходи тут с ним взад и вперед, а сам поглядывай все время на меня (ПТ).

Упражнения на ***сравнительную степень*** не должны вызывать у студентов особых трудностей при переводе:

***Задание.** Переведите устно на русский язык следующие предложения, обращая внимание на употребление степеней сравнения.*

*To begin with, it is **the smallest** house in the Lane (ИТ).*

Во-первых, это самый маленький домик во всем переулке (ПТ).

В заключение необходимо сказать, что в статье были рассмотрены и даны рекомендации по работе с пособием, в котором представлены упражнения на основные, базовые проблемы перевода, которыми необходимо овладеть начинающему переводчику. В пособии представлены задания на такие трудности перевода, с которыми способен справиться студент-иностранец первого года обучения русскому языку. Эти тонкости перевода студенту необходимо знать и преодолевать их, так как перевод является одной из важнейших задач, с которыми необходимо справляться студенту-иностранцу довузовского этапа обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Казакова, Т. А*. Практические основы перевода / Т. А. Казакова. – СПб., 2001.

2. *Лагоденко, Д. В*. Лингвокультурологическая компетенция как основа достижения адекватности в процессе освоения переводного текста / Д. В. Лагоденко // XII конгресс международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Русский язык и литература во времени и пространстве». – Шанхай, 2011. – Т. 4. – С. 77–81.

3. *Мунэн, Ж*. Теоретические проблемы перевода. Перевод как языковой контакт / Ж. Мунэн // Вопросы теории и перевода в зарубежной литературе. – М.: Международные отношения, 1978. – С. 37–50.

4. *Панова, Е. П.* Антропонимы как объект литературного перевода / Е. П. Панова, Н. Ю. Филимонова // Традиции: философия, лингвистика и дидактика. – Франция, Лилль, 2009. – С. 251–257.

5. *Панова, Е. П*. Антропонимы как носители художественного смысла в зеркале перевода: функционирование имени собственного в детской литературе / Е. П. Панова, Н. Ю. Филимонова // Language, Individual and Society / International Scientific Publications. – Bulgaria, 2008. – С. 36–51.

УДК 37:340
ББК 67.05

М. Л. Давыдова

ЮРИДИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Волгоградский государственный университет
E-mail: davidovaml@yandex.ru

В статье рассматривается понятие и значение юридических конструкций – одного из важнейших инструментов профессиональной деятельности юриста. Автор исследует роль конструкций в формировании профессионального юридического мышления, иллюстрирует различия в их восприятии с позиции лингвистики и юриспруденции.

Ключевые слова: юридическая конструкция, профессия юриста, юридическое образование, правовое мышление.

M. L. Davydova

JURIDICAL CONSTRUCTIONS AS A BASIS FOR PROFESSIONAL LEGAL EDUCATION

Volgograd State University

The paper discusses the concept and importance of juridical constructions – one of the major tools of professional activity of a lawyer. The author examines the role of constructions in shaping the professional legal thinking, illustrates the differences in their perception from the point of linguistics and jurisprudence.

Keywords: juridical construction, profession of lawyer, legal education, legal thinking.

Юридическая конструкция – это разработанная доктриной и принятая юридическим научным сообществом идеальная модель, позволяющая теоретически осмыслить, нормативно закрепить, обнаружить в правовом тексте и в реальных юридических отношениях закономерную, последовательную, логичную взаимосвязь структурных элементов различных правовых явлений. Юридическая конструкция позволяет не только осмыслить правовую действительность, но и целенаправленно, рационально воздействовать на нее [5, с. 112].

Среди признаков юридической конструкции, традиционно приводимых в юридической литературе, наиболее значимыми представляются следующие.

1) Юридическая конструкция – это *модель* [12, с. 131]. Если для негуманитарных областей знания (например, техники) более характерны материальные (вещественные) модели, то право – это по большей части сфера существования идеальных (мысленных) моделей, моделей-представлений. Как идеальная модель юридическая конструкция выступает в виде системы познавательных образов (понятий, суждений, умозаключений) и служит *формой отражения объективной реальности*.

2) Юридическая конструкция создается в результате *абстракции*. Будучи идеальной моделью, она являет собой не сами общественные отношения или правовые институты, а лишь их упрощенный, грубый образ. Создавая его, исследователь абстрагируется от многообразия видов и свойств отношений, их связей с другими социальными факторами и включает в юридическую конструкцию только те стороны, элементы и свойства, которые урегулированы или могут быть урегулированы правом [6, с. 317–318]. С динамической точки зрения, конструкция рассматривается как мыслительный процесс (конструирование *абстракции*). Со статической точки зрения, она представляет собой результат этого процесса (сконструированную абстракцию).

3) В динамическом («процессуальном») аспекте юридическая конструкция выступает как особая *процедура юридического мышления*, прием практической деятельности юриста. Этот прием заключается в создании на материале неупорядоченных предписаний позитивного права структуры понятий, позволяющих рационально организовать заложенные в нем регулятивные свойства [8, с. 11].

4) Юридическая конструкция предполагает специфическое *логическое построение нормативного материала* [2, с. 275]. Сказанное вовсе не подразумевает наличия конструкций в самом правовом тексте. Однако содержание и логика изложения нормативного текста, как правило, выступают, с одной стороны, результатом правотворческого конструирования, а с другой – материалом для конструирования интерпретационного и правоприменительного. И хотя значение юридической конструкции ни при каких

обстоятельствах не может ограничиваться использованием ее только как средства нормотворческой техники, одна из важнейших ее функций связана с построением и реализацией нормативных предписаний.

5) Юридическая конструкция *отражает внутреннюю структуру* правового явления, а не просто отдельные его свойства. Моделируемые общественные отношения рассматриваются при этом как сложные явления, имеющие определенное системно-структурное строение. Сказанному, как представляется автору, не противоречит мнение о том, что «юридические конструкции, будучи понятиями, *как таковые*, внутренней структуры не имеют и являются неделимыми» [8, с. 18]. Отсутствие универсальных структурных элементов самой конструкции (по аналогии с гипотезой и диспозицией правовой нормы) не препятствует выявлению структуры отражаемых ею явлений.

6) Можно, вероятно, говорить и о *конвенциональной природе* как свойстве юридических конструкций. Это не означает, что конструкция, являясь идеальной структурой, оторвана от реальности, произвольна. Однако в определенной мере видение тех или иных правовых явлений обусловлено субъективными факторами. А, значит, разрабатываемые доктриной юридические модели могут существенно различаться. Выбор того или иного способа осмысления правовой действительности в каждом конкретном случае – это всегда определенное допущение, соглашение между исследователями. Конвенциональность юридических конструкций, таким образом, обусловлена, с одной стороны, их идеальной природой («вымышленностью»), а, с другой стороны, общепризнанностью конструкции в рамках научного сообщества. Именно поэтому каждая юридическая конструкция имеет собственную историю, развивается по мере развития правовой науки. Конструкция всегда выражает степень познания общественных отношений, уровень правового мышления, существующий на данном этапе.

В то же время содержание любой юридической конструкции обусловлено объективными факторами, в первую очередь уровнем развития реальных отношений. Являясь основой условной правовой реальности, формируя идеальную ткань права, конструкции, тем не менее, жестко привязаны к реальной действительности, к потребностям и запросам юридической практики.

Практическое их значение проявляется в различных сферах правовой действительности.

1. В сфере *правотворчества* использование юридических конструкций облегчает формулирование нормативных предписаний, придает правовым актам четкость, логичность, последовательность, обеспечивает формальную определенность права. При этом в определенной мере юридические конструкции ограничивают пределы свободного усмотрения законодателя, требуя от него соблюдения законов правовой логики, заставляя облекать свою мысль в заранее заданные мыслительные структуры.

2. При *толковании* права конструкция служит средством познания его смысла, определенным образом организуя мыслительную деятельность интерпретатора. Смысл юридических конструкций не отражает «объективную реальность», а рождается из соотношения с другими текстовыми структурами, в результате интерпретации [1, с. 103].

3. В процессе *правореализации* юридическая конструкция выступает в качестве средства установления юридически значимых фактов, задавая набор тех обстоятельств, которые необходимы для правильного воплощения в жизнь правового веления.

4. В ходе *правоприменительной* деятельности элементы юридической конструкции сопоставляются с фактическими обстоятельствами. Прикладывая юридическую конструкцию к тем или иным общественным отношениям, правоприменитель решает вопрос о юридической квалификации этих отношений, о выборе правовой нормы, необходимой для их урегулирования [3, с. 117–118].

5. Значение юридических конструкций для *правовой науки* заключается в том, что, демонстрируя связи и единство всех элементов определенного явления, конструкция позволяет понять его природу, разновидности и тем самым познать окружающую правовую реальность. Исследование юридических конструкций позволяет получить более обобщенные и углубленные знания о конкретном реально существующем правоотношении. В связи с тем, что модель представляет собой аналог объекта, ее изучение дает знание о самом объекте.

6. Юридические конструкции играют огромную роль и в *юридическом обучении*. Особенность права как системы состоит в его динамизме, постоянной изменчивости. Содержание нормативно-правовых актов устаревает и

обновляется так часто, что изучение его не имело бы практического значения, если бы не наличие юридических конструкций. Эти устойчивые, стабильные элементы права, логические формы, условные схемы, в которые облекается правовое содержание, формируют базу, основу для познания права. Фактически, несколько утрируя, можно сказать, что подготовка юриста предполагает знакомство его с важнейшими юридическими конструкциями, сопровождающееся в качестве иллюстрации анализом действующего законодательства. В противном случае невозможно было бы объяснить тот факт, что юристы, получившие образование, например, в советский период, не перестали быть таковыми после замены старого советского законодательства на новое российское.

Вероятно, стоит признать, что последняя из перечисленных функций юридических конструкций является определяющей. Юридические конструкций, помимо той роли, которую они играют в практической деятельности юриста, незаменимы в процессе формирования его профессионального мышления. Особенности этого мышления, являющиеся условием его профессиональной пригодности, не всегда оказываются достаточно явными для неспециалистов. Так, довольно часто одни и те же слова в тексте закона несут противоположный смысл для юриста и неюриста.

Яркий пример конфликта между лингвистическим и юридическим уровнями анализа проблемы встречается в рассуждениях В. Ю. Туранина о правовых жаргонизмах. Говоря о случаях использования юридического жаргона в законодательстве*, исследователь рассматривает в качестве такового употребляемый в уголовном кодексе термин «руководить своими действиями (бездействием)». Справедливо критикуя это выражение, с точки зрения логики и правил русского языка, он предлагает вместо слов «руководить бездействием» использовать «пребывать в бездействии» [11, с. 105–106]. Действительно, для неподготовленного слушателя последняя формулировка звучит гораздо грамотнее. Однако в погоне за благозвучностью новый термин искажает смысл старого, что сразу заметно любому юристу. Глагол «пребывать» не содержит указания на волевой компонент, в то время как «руководить своим бездействием» означает «пребывать в бездействии по собственной воле, осознавая необходимость и возможность совершить определенные действия». Не выдерживает предлагаемая новелла критики и с позиции экономичности: фраза «лицо не могло руководить своими действиями либо пребывало в бездействии» почти в два раза длиннее исходной фразы «лицо не могло руководить своими действиями (бездействием)», что также говорит не в пользу подобного «усовершенствования» устоявшегося термина.

Аналогичным образом к смысловой неточности приводит и предложение заменить выражение «причиняются последствия» более лексически грамотным «наступают последствия» [11, с. 105–106]. Говоря «причиняются», законодатель указывает на наличие субъекта, по вине которого возникли соответствующие последствия, а слово «наступают» никакого указания на *причину* этих последствий не содержит.

Несложно привести и другие примеры подобных выражений: «отношения по поводу имущества», «возбуждение дела», «прекращение договора», «прекращение юридического лица». Многие из них напоминают о хрестоматийном сравнении Н. М. Коркунова: «Основной прием юридической конструкции заключается в том, что отношения юридические, существующие между людьми, объективируются, рассматриваются как самостоятельные существа, возникающие, изменяющиеся в течение своего существования и, наконец, прекращающиеся» [7, с. 427].

Все эти формулы вообще не стоит рассматривать как языковые явления, и поэтому их необходимо отличать от обычных канцеляризмов – шаблонных оборотов официально-деловой речи («осуществление контроля», «достижение возраста»), профессионализмов – разговорных заменителей официальных терминов («отписать решение», «засилить приговор») и просто типичных для профессионального юридического языка ошибок («осУжденный»).

Метафора «формулы» в данном случае очень удачно иллюстрирует идею о том, что в словах, обозначающих наименование термина, зашифрован некий смысл, не всегда явный для непосвященных. Во многих подобных ситуациях неудачное, казалось бы, словоупотребление в качестве юридического термина выступает

* В данном контексте остается без внимания тот факт, что сам термин «жаргонизм» используется автором не совсем корректно. Фактически под этим наименованием в исследовании ведется речь обо всех негативных явлениях, встречающихся в языке права, что, конечно, непозволительно расширяет изначальное лексическое значение слова «жаргон». Для целей настоящей статьи интересует другое: все ли рассматриваемые В. Ю. Тураниным «негативные явления» заслуживают выносимой им отрицательной оценки.

как оптимальный вариант, наиболее кратко и точно отражающий смысл понятия. Проблема в том, что подобные выражения, представляя собой наименования юридических конструкций или их элементов, *не должны оцениваться исключительно с лингвистической точки зрения*. Каждое употребленное в них слово разворачивается в сознании юриста, образуя сложную смысловую структуру.

Именно такому образу мысли необходимо научить студентов-юристов, и именно в этом – в формировании умения *думать юридически* заключается назначения большинства методик обучения юриспруденции [см., напр.: 9, с. 141–142]. «Смысл подготовки юриста не в том, чтобы он выучил наизусть и в деталях действующие сегодня нормы. Вряд ли это понадобится ему через десять лет в профессиональной деятельности, для которой большая часть этих норм будет не нужна. Но ему важно понимать структурную взаимосвязь норм, термины, которыми они оперируют, способы, которыми пользуются для фиксации норм и их согласования друг с другом» [4, с. 19].

Именно юридические конструкции фиксируют наиболее устойчивые, определяющие черты и элементы права и тем самым обеспечивают *преемственность* и непрерывность его исследования, углубление знаний о нем. Они «составляют ядро правового знания и транслируются через эпохи, сохраняя свою ценность независимо от философских картин мира, этических императивов и научных парадигм» [10, с. 257].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Александров, А. С.* Юридическая техника – судебная лингвистика – грамматика права / А. С. Александров // Проблемы юридической техники / под ред. В. М. Баранова. – Н. Новгород, 2000. – С. 101–108.

2. *Алексеев, С. С.* Общая теория права / С. С. Алексеев: В 2 т. – М.: Юрид. лит., 1982. – Т. 2. – 360 с.

3. *Горшенев, В. М.* Нетипичные нормативные предписания в праве / В. М. Горшенев // Советское государство и право. – 1978. – № 3. – С. 113–118.

4. *Давид, Р.* Основные правовые системы современности / Р. Давид, К. Жоффре-Спинози; пер. с фр. В. А. Туманова. – М.: Междунар. отношения, 1999. – 400 с.

5. *Давыдова, М. Л.* Юридическая техника (общая часть): учеб. пособие / М. Л. Давыдова. – Волгоград: Издательство ВолГУ, 2009. – 292 с.

6. *Доценко, Т. А.* Сущность юридических конструкций / Т. А. Доценко // Проблемы юридической техники / под ред. В. М. Баранова. – Н. Новгород, 2000. – С. 316–323.

7. *Коркунов, Н. М.* Лекции по общей теории права / Н. М. Коркунов; предисл. И. Ю. Козлихина. – 2-е изд. – СПб.: Юрид. центр Пресс, 2004. – 430 с.

8. *Пономарев, Д. Е.* Генезис и сущность юридической конструкции: дис. … канд. юрид. наук / Д. Е. Пономарев. – Екатеринбург, 2005. – 23 с.

9. *Серегина, О. Л.* Методика презентации теоретического материала в курсе «Гражданское право» / О. Л. Серегина // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 8(23) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2006. – (Серия «Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе»; вып. 3). – С. 141–142.

10. *Тарасов, Н. Н.* Методологические проблемы юридической науки / Н. Н. Тарасов. – Екатеринбург: Изд-во Гуманит. ун-та, 2001. – 264 с.

11. *Туранин, В. Ю.* Юридический жаргон: понятие, примеры, оценка / В. Ю. Туранин // Юрислингвистика-11: Право как дискурс, текст и слово: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Н. Д. Голева, К. И. Бринева. – Кемерово, 2011. – С. 102–108.

12. *Черданцев, А. Ф.* Логико-языковые феномены в праве, юридической науке и практике / А. Ф. Черданцев. – Екатеринбург: Наука, 1993. – 192 с.

УДК 811. 161. 1’243
ББК Ш 141.2

Н. А. Карабань

РОЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ НАПИСАНИЮ ЭТИКЕТНЫХ ДЕЛОВЫХ ПИСЕМ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: Natalia-Alexandrovna@yandex.ru

Рассматривается специфика обучения этикетных деловых писем как особого пласта деловой корреспонденции на русском языке. Подчеркивается необходимость учета социокультурного компонента в курсе делового русского языка как важного фактора формирования межкультурной коммуникативной компетенции студента-инофона.

Ключевые слова: деловая коммуникация, межкультурная коммуникативная компетенция, речевой этикет, этикетное деловое письмо.

N. A. Karaban’

THE ROLE OF SOCIAL-CULTURAL COMPONENT IN TEACHING NON-PHILOLOGICAL FOREIGN STUDENTS WRITING ETIQUETTE BUSINESS LETTERS IN RUSSIAN LANGUAGE

Volgograd State Technical University

The article is devoted to the specificity of teaching foreign students writing Russian etiquette business letters. The role of social-cultural component is paid special attention as one of the important factor in cross-cultural communication.

Keywords: business communication, business letter, cross-cultural communicative competence, speech etiquette, etiquette business letter.

В последние десятилетия в связи с активным расширением международного сотрудничества России с другими странами все большую актуальность приобретает методика обучения деловому русскому языку. Разработка межкультурного аспекта освоения специфики деловой коммуникации на русском языке – одна из значимых задач современной теории и методики преподавания русского языка как иностранного, решение которой будет способствовать значительному повышению эффективности учебного процесса. Применение кросс-культур-ного подхода в практике обучения русскому языку как средству делового общения позволит успешно готовить иностранных студентов к правильному выбору и адекватной реализации стратегий речевого и неречевого поведения, что, в свою очередь, поможет им быстрее адаптироваться к российским условиям ведения бизнеса и успешно достигать в реальных ситуациях общения необходимого взаимопонимания с деловыми партнерами [5, с. 52].

Международные письма играют важную роль, поскольку через них устанавливаются и развиваются надежные и выгодные деловые связи. Любая языковая культура имеет свои специфические, исторически сложившиеся национальные стереотипы, нормы и правила речевого общения. Так, например, стандарты англоязычного делового письма имеют свои особенности по сравнению с традициями ведения деловой переписки, сложившимися в нашей стране. Деловое письмо для носителя американской культуры – один из способов продемонстрировать свое красноречие и эрудицию, в то время как русская деловая традиция предполагает стремление текста к стандартизированности, объективности, безличности и безэмоциональности изложения информации [4].

Межкультурная коммуникация, как и интеркультурная, стремится к достижению определенного прагматического эффекта. При этом если в рамках одного лингвокультурного социума деловое общение предполагает владение нормами речевого поведения, то межкультурная коммуникация требует дополнительных социокультурных умений и знаний об иносоциуме [1, с. 6]. Большая часть коммуникативных неудач происходит из-за стремления перенести явления родного языка на иностранную речь, что приводит к взаимному непониманию на прагматическом уровне общения [15, с. 92].

Средством познания содержания деловой культуры является деловая картина мира, включающая концептуальную и языковую составляющие [12, с. 9]. Под национальным стилем делового общения понимаются наиболее распространенные, наиболее вероятные отличительные черты мышления, восприятия, поведения, которые типичны для большинства представителей описываемой страны. Особенно яркое проявление специфики национального стиля делового общения наблюдается в речевом этикете и невербальных средствах коммуникации. Речевой этикет выступает в качестве одной из основных стратегий общения в деловой сфере, поскольку представляет собой действенный инструмент в достижении коммуникативной цели и одновременно демонстрирует уровень культуры адресанта [6, с. 70].

Этикет – интенциональное, соответствующее конвенциям поведение, цель которого способствовать равновесию между партнерами по коммуникации в соответствии с принятыми в обществе нормами и традициями [3], это важная составляющая часть культуры народа. Несмотря на универсальность этических принципов коммуникации, речевой этикет – явление национально обусловленное: то, что вежливо и конвенционально в одной языковой картине мира, невежливо и неприемлемо для другой. У одних народов вежливость может ассоциироваться с почтительностью и даже почитанием, у других – со скромностью, у третьих – с демонстративным вниманием к окружающим [7]. В связи с этим существует общепринятое представление о китайцах и японцах как очень вежливых, по сравнению с европейцами, и о русских и поляках как невежливых [14, с. 4], в то же время китайская вежливость часто воспринимается европейцами как «неуважение, хитрость и даже враждебность по отношению к иностранцам» [11, с. 172].

Учет социокультурного компонента содержания обучения необходим на всех этапах освоения особенностей деловой русскоязычной коммуникации, но наиболее значим при знакомстве с деловым этикетом, а также жанровыми чертами этикетных деловых писем.

Этикетные письма – особый пласт деловой корреспонденции, который включает в себя несколько разновидностей писем, «составляемых не в производственных ситуациях, а в ситуациях, когда нужно проявить внимание, продемонстрировать участие, выразить благодарность и др. К числу этикетных писем относятся письма-благодарности, письма-поздравления, пись-

ма-извинения, письма-соболезнования, письма-приглашения» [13, с. 32].

Предлагается рассмотреть специфику обучения написанию этикетных деловых писем на примере письма-поздравления делового партнера.

Письмо-поздравление – это некоммерческое деловое письмо, отправляемое в торжественных случаях: праздник (Новый год, Восьмое марта и др.), значительное событие в жизни лица или организации (вручение награды, юбилей, присуждение почетного, научного звания, степени, избрание в какой-либо орган и др.), событие в частной жизни.

Письма-поздравления обычно составляются в свободной форме, тем не менее существует и общая схема письма-поздравления:

– обращение;
– поздравление;
– комплиментарная часть;
– пожелания;
– заключительная этикетная фраза;
– подписи.

В письмах-поздравлениях используются следующие ключевые фразы:

Поздравляем Вас в связи с…

Искренне поздравляем Вас с…

Примите наши искренние поздравления в связи с…

Сердечно поздравляем Вас с… и т. п. [13, с. 32].

На занятиях, посвященных освоению специфики этикетной деловой корреспонденции, во-первых, целесообразно обращение к традиционным упражнениям аналитического, репродуктивного и продуктивного типов, используемым при обучении ведению деловой переписки на русском языке, которые призваны познакомить учащихся с жанровыми особенностями данного вида писем, основными композиционными чертами и речевыми клише, сформировать умение создавать деловой текст заданного жанра в соответствии с предложенной речевой ситуацией.

Во-вторых, важно включение дополнительной информации лингвокультурологического характера, дающей представление иностранным студентам о национальном своеобразии рассматриваемых этикетных событий. Здесь следует назвать такие виды работы, как чтение текстов, содержащих сведения о русском национальном поведении в процессе деловых переговоров, составление перечня русских и международных праздников, с которыми необходимо поздравить русского делового партнера, их историей, традициями и тому подобное.

Так, например, в западных организациях принято поздравлять с Рождеством и Пасхой, однако нужно подчеркнуть осторожность поздравления с религиозными праздниками, важность уточнения их даты. Особое внимание на занятиях следует уделить праздникам, которые не являются международными, но значимы для русского коммуникативного сознания (8 марта, День защитника Отечества, Новый год).

Кроме того, необходимо выделить такую особенность этикетных деловых писем, как большую степень субъективности и эмоциональности их текстов в сравнении с другими видами деловой корреспонденции. Несмотря на то, что основной текст письма-поздравления должен быть выдержан в официально-деловом стиле, в нем могут звучать приветливость и теплота (*Примите наши самые искренние и сердечные поздравления*!).

Специфическую черту делового письма-поздравления составляет возможность включения «коммуникативных подарков» адресату: комплиментов, высокой эмоциональной оценки делового партнера, его качеств и действий, выражение заинтересованности в дальнейшем сотрудничестве, желания продолжить контакт [8, с. 127], которые позволяют гармонизировать процесс общения, сделать его комфортным и приятным для получателя письма.

На занятиях, посвященных обучению написанию этикетной деловой корреспонденции на русском языке, следует познакомить иностранных студентов с наиболее уместными формами обращения (например, этикетными эпитетами *уважаемый, многоуважаемый, глубокоуважаемый)*, этикетными формулами (*Поздравляю Вас, позвольте поздравить Вас, Рады поздравить Вас*), ввести разграничение употребительных интенсификаторов (*искренне, от всей души, от всего сердца*).

Целесообразно уделить внимание еще одной особенности русского коммуникативного поведения. Важным для русского коммуникативного сознания является критерий искренности, который зачастую нерелевантен для сферы делового общения в других культурах. Чрезмерное употребление этикетных знаков, создающее поле гипервежливости, оценивается русскими коммуникантами отрицательно как неискренность, лицемерие, подхалимство и т. д. В то время как, например, в английской коммуникативной культуре быть излишне вежливым («overpolite») невозможно [7]. При этом «избы-

точно вежливым поведением» в русской культуре иногда может считаться такое поведение, которое в других культурах считается нейтральным [9, с. 31]. В связи с этим изучение категории вежливости в межкультурном аспекте имеет большое значение для систематизации и объяснения различий в коммуникативном поведении представителей различных культур, для повышения эффективности межкультурного взаимодействия [7].

Таким образом, учет социокультурного компонента содержания обучения играет важную роль при освоении иностранными студентами особенностей деловой переписки на русском языке, поскольку является тем фактором, который во многом обусловливает использование языка в конкретных ситуациях. Отдельного внимания требует рассмотрение национального своеобразия делового этикета и этикетных деловых писем как особого пласта деловой корреспонденции, обладающего ярко выраженной спецификой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Астафурова, Т. Н.* Межкультурное деловое общение: его модели и стратегии реализации / Т. Н. Астафурова // Вестник ВолГУ, сер. 2: Филология, 1998, – Вып. 3. – С. 51–58.

2. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1990. – 237 с.

3. *Карасик, В. И.* Семантика этикетного действия / В. И. Карасик // Действие. Лингвистические и логические модели: тез. докл. – М.: Ин-т языкознания, 1991. – С. 45–46.

4. *Кирсанова, М. В.* Деловая переписка: учеб. пособие / М. В. Кирсанова, Н. Н. Анодина, Ю. М. Аксенов. – М.: ИНФРА-М, Новосибирск: Сибирское соглашение, 2001. – 92 с.

5. *Клобукова, Л. П.* Проблемы межкультурной коммуникации сквозь призму обучения иностранных учащихся русскому языку как средству делового общения / Л. П. Клобукова // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 1. Методика. – С. 49–52.

6. *Колтунова, М. В.* Деловое письмо: Что нужно знать составителю / М. В. Колтунова. – М.: Дело, 1998. – 112 с.

7. *Ларина, Т. В.* Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах: монография / Т. В. Ларина. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 315 с.

8. *Ларина, Т. В.* Коммуникативная категория вежливости: межкультурный аспект / Т. В. Ларина // Коммуникативное поведение. Вежливость как коммуникативная категория. – Воронеж, 2003. – Вып. 17. – С. 116–133.

9. *Ратмайр, Р.* Прагматика извинения: Сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры / Р. Ратмайр; пер. с нем. Е. Араловой. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 272 с.

10. *Турло, В. П.* Обучение иностранным языкам для делового общения / В. П. Турло, Л. А. Морева // Актуальные проблемы правовых, экономических и гуманитарных наук: тезисы доклада на научно-практич. конф., Минск, 21 апреля 2011 г. / БИП. – Минск: БИП, 2011.

11. *Чен, Х.* Эти поразительные иностранцы / Х. Чен; пер. с нем. Е. П. Кудряшовой. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 236 с.

12. *Юсупова, И. А.* Обучение устному иноязычному деловому общению студентов вуза: автореф. дис. … канд. пед. наук / И. А. Юсупова. – Н. Новгород, 2011. – 20 с.

13. *Янковая, В. Ф.* Этикетные письма / В. Ф. Янковая // Справочник секретаря и офис-менеджера. – 2008. – № 9. – С. 32.

14. *Leech, G.* Principles of Pragmatics / G. Leech. – London: Longman, 1983. – 250 p.

15. *Thomas, J.* Cross-cultural Pragmatic Failure / J. Thomas // Applied Linguistics. –1983. – № 4. – P. 91–112.

УДК 342:378
ББК 67.400

К. А. Улановская*, Е. Ю. Калюжнов**, И. В. Антропов**

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ (на примере преподавания дисциплины «Конституционное право»)

***Волгоградский государственный социально-педагогический университет**
**** Волгоградский государственный университет**
E-mail: k.ulanovskaya@yandex.ru

В статье представлен опыт индивидуализации оценки качества знаний студентов высших учебных заведений (ВолГУ и ВГСПУ). Разработана система средств оценки качества знаний студентов (рейтинг, тестирование, кейс-стади, метод проектов, портфолио). Статья будет практически полезна преподавателям вузов и исследователям индивидуализации образовательного процесса.

Ключевые слова: индивидуализация, качество знаний, оценка, оценка качества знаний студентов вуза.

K. A. Ulanovskaya*, E. Y. Kalyuzhnov**, I. V. Antropov**

INDIVIDUALIZATION OF STUDENTS' KNOWLEDGE QUALITY EVALUATION AT UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE OF TEACHING THE «CONSTITUTIONAL LAW» SUBJECT)

***Volgograd State Socio-Pedagogical University**
****Volgograd State University**

The article presents the experience of individualization of students' knowledge quality evaluation at the universities – VolSU and VSSPU. A means system of students' knowledge evaluation is developed (rating, testing, case studies, project method, and portfolio). The article will be practically useful for university staffers and researchers of the educational process individualization.

Keywords: individualization, knowledge quality, evaluation, students' knowledge quality evaluation.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. говорится о том, что образование должно быть гибким, вариативным, индивидуализированным, позволяя обучающимся проявлять инициативу в выборе содержания образования в соответствии с их индивидуальными образовательными потребностями, способностями, качествами [2, с. 37]. Вместе с тем индивидуализация образования предполагает не только выбор его содержания, но и оценку.

Представители гуманистической педагогики (Г. В. Мухаметзянова, М. А. Зязюн) считают, что индивидуализация образования предполагает развитие индивидуальности каждого обучающегося, его знаний и личностных качеств и создание таких условий, при которых обучающийся может и хочет учиться. Поэтому цель индивидуализации образования состоит в том, чтобы помочь обучающемуся управлять своей образовательной траекторией, быть ее соавтором (О. Р. Клюева, Г. Н. Прозументова, А. Н. Тубельский, П. Г. Щедровицкий и др.). Следовательно, индивидуализация представляет такую организацию учебного процесса, в рамках которого на основании индивидуальных особенностей студентов, их образовательных запросов и субъектной позиции осуществляется отбор содержания образования, его средств, технологий, форм и методов.

Рассматривая категорию «качество», необходимо обратиться в первую очередь к ее философской трактовке. К этой категории обращался еще Аристотель для установления различия между предметами, дифференциации по признаку «хороший – плохой». Г. В. Ф. Гегель определил качество как тождественную с бытием определенность, так что нечто перестает быть тем, что оно есть, когда оно теряет свое качество [7, с. 44]. В толковых словарях «качество» определяется как «степень достоинства, ценности, пригодности, соответствия тому, какой данная вещь должна быть» [8, с. 134], «свойство или принадлежность, все, что составляет сущность лица или вещи» [3, с. 248], совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других [5, с. 189]. Таким образом, качество – это существенный признак, свойство, отличающее один предмет от другого.

С целью выявления особенностей индивидуализации оценки качества знаний студентов в вузе следует обратиться к анализу понятий «качество знаний» и «оценка качества знаний». Анализ и обобщение результатов научных и методических работ отечественных исследователей (Е. В. Бондаревской, Н. Ф. Виноградовой, Л. Н. Давыдовой, Н. В. Изотовой, В. А. Кальней, А. Н. Майорова, П. И. Пидкасистого, Г. К. Селевко, Н. А. Селезневой, С. Е. Шишова и др.) показывает, что при решении вопроса о качестве знаний среди теоретиков нет единого подхода. В одних случаях под качеством знаний понимают способность воспроизводить признаки изучаемого предмета, необходимые для понимания его сущности. В других – как обобщенность, то есть понимание сущности предмета из связи его признаков. В третьих – как системность знаний, позволяющих выстраивать отношения познавательных объектов. Иногда на первый план выдвигаются конкретность знаний, их осознанность и прочность, логичность изложения, оригинальность способов и приемов решения учебных задач (Е. В. Бондаревская, В. А. Кальней, Г. К. Селевко, С. Е. Шишов и др.). Обобщение данных подходов позволяет определить качество знаний как степень овладения студентами теоретическими знаниями в соответствии с учебным планом. Обеспечение требований, предъявляемых к качеству знаний, а также их реализация в процессе обучения – необходимое и важнейшее условие достижения высокого уровня развития личности.

Оценка, по мнению ученых (Т. А. Стрюков, Н. Е. Бобков, Е. В. Пискунова и др.), включает в себя квалификацию степени развитости определенного свойства у оцениваемого учащегося, а также количественную и качественную оценку его действий или результатов деятельности. В первую очередь, оценка – это процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком. От оценки зависит вся ориентировочная и вообще любая деятельность в целом. Точность и полнота оценки определяют рациональность движения к цели [9]. Оценка – одно из действенных средств, находящихся в распоряжении преподавателя, стимулирования учения, положительной мотивации, влияния на личность. Итак, оценка – это соотнесение достигнутого уровня знаний, умений, навыков учащихся с определенным эталоном, выраженное количественно (в баллах) и качественно (в виде словесного дополнения).

Анализ философской, психологической и педагогической литературы по исследуемой проблеме и обобщение итогов анализа понятий «качество», «качество знаний» и «оценка качества знаний» позволяют определить *индивидуализацию оценки качества знаний студентов в вузе* как *процесс по выявлению уровня освоения профессиональных знаний в ходе обучения, организованного на основании индивидуальных образовательных запросов студентов и соответствующими им средствами оценки, результат которого может быть выражен в виде качественно-количественной характеристики*.

Средствами оценки качества знаний студентов в вузе являются тестирование, кейс-стади, метод проектов, портфолио.

Понятие «*тестирование*» происходит от английского слова test – проба, испытание, исследование [5, с. 692]. Тестирование является одним из наиболее технологичных и объективных средств организации контроля и оценки качества знаний студентов. В этом смысле, как отмечает В. С. Аванесов, ни одно из известных средств оценки знаний учащихся с тестированием сравниться не может [1]. С помощью тестов эффективно обеспечивается предварительный, текущий, тематический, промежуточный и итоговый контроль успеваемости студентов. А. И. Пульбере рассматривает тестирование как специально разработанную и научно оптимизированную аттестационную процедуру, позволяющую максимально объективно оценивать уровень достижений обучающегося и выразить результат в форме числа. Такая проверка проводится с использованием специально разработанных материалов – тестов [6, с. 147]. Итак, под тестом следует понимать систему заданий специфической формы, определенного содержания, возрастающей трудности, позволяющую качественно оценить структуру и измерить уровень знаний, умений и навыков; эффективное средство контроля качества знаний учащихся, в рамках которого используются специально разработанные педагогические тесты, направленные на выявление и измерение уровня знаний, умений и навыков. С целью оценки качества знаний студентов на этапах промежуточного контроля в периоды промежуточных аттестаций (модулей) организуется тестирование по пройденному в период модуля материалу. Тест состоит из ряда тестовых заданий, часть из которых задания закрытого типа (с одиночным выбором), остальные – открытого типа. Задания с одиночным выбором направлены на выявление знаний студентов по различным аспектам пройденного материала. Тестовые задания открытого типа предполагают оценку умений будущих юристов. Для обеспечения объективности оценки качества знаний студентов по дисциплине «Конституционное право» по каждой пройденной теме будущим юристам предлагается три тестовых задания. Так, например, в период первой промежуточной аттестации студентам предлагаются тестовые задания закрытого типа на выявление их знаний о критериях отграничения отрасли конституционного права от иных отраслей права, об элементах конституционно-правового отношения и т. д. Задания открытого типа состоят в том, что студентам, к примеру, необходимо проанализировать суть и содержание оснований и форм конституционно-правовой ответственности либо построить схему органов государственной власти с отражением связей и отношений между ними. Таким образом, итоги тестирования в период промежуточных аттестаций позволяют преподавателю не только оценить качество знаний студентов, но и на основании полученных результатов внести коррективы в процесс обучения. Например, когда большинство студентов не справилось с заданиями, связанными с определением (классификацией) видов в каком-либо множестве, в следующем модуле им будет предложено выявить критерии, заложенные в уже осуществленные деления массива.

Кейс-стади представляет собой метод анализа конкретных ситуаций, суть которого заключается в организации обучения, и оценку его качества через описание конкретных ситуаций. Студентам предлагается осмыслить реальную профессиональную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует комплекс знаний, необходимых при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Так, например, в процессе преподавания конституционного права в Волгоградском государственном университете будущим юристам предлагается разрешить спор о компетенции между Федерацией и ее субъектом, предложить обоснованный вариант поведения избирательной комиссии в возникшей нестандартной правовой ситуации и т. п.

Метод проектов – система обучения, при которой студенты приобретают знания в про-

цессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий – проектов. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. В рамках изучения конституционного права будущим юристам предлагается разработать проекты поправок в законы, указы президента и постановления правительства, а также подготовить проекты возможных актов (постановлений, определений) Конституционного суда по предполагаемым жалобам. Суть проектирования в профессиональной подготовке будущего юриста состоит в формировании его готовности уметь не просто применять на практике полученные знания, но оперативно принимать решения в различных ситуациях, выступая субъектом профессиональной деятельности.

Учебное портфолио является способом фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студента в определенный период его обучения. Он относится к разряду аутентичных (то есть истинных, наиболее приближенных к реальному оцениванию) индивидуализированных оценок и ориентирован не только на процесс оценивания, но и самооценивания. Основной смысл портфолио – «показать все, на что ты способен» [4]. Оценка тех или иных достижений (результатов), входящих в портфолио, а также всего портфолио в целом либо за определенный период его формирования, может быть как качественной, так и количественной. По мнению авторов, особенности портфолио делают его перспективной формой представления индивидуальной направленности учебных достижений конкретного студента. Так, в процессе изучения конституционного права студентам предлагается собирать в отдельную папку свои работы: перечень предусмотренных и принятых федеральных конституционных законов, свод различных определений конституционно-правовой нормы, список распределенных по группам (личные, политические и др.) прав и свобод человека и гражданина и т. п.

Подытоживая, необходимо отметить, что суть индивидуализации оценки качества знаний студентов по дисциплине «Конституционное право» состоит в том, что в качестве средства контроля используется не одно средство, а несколько: тестирование позволяет определить уровень качества знаний в той или иной области, метод проектов показывает, насколько будущий юрист компетентен в профессиональной деятельности и как он может применить полученные знания на практике в сфере организации эффективной профессиональной деятельности, кейс-стади позволяет оценить знания студентов в сфере решения профессиональных задач, а портфолио позволяет не просто оценить достижения студентов по дисциплине, но и собрать необходимые материалы, которые позволят будущим юристам решать профессиональные задачи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Аванесов, В. С.* Основы научной организации контроля в высшей школе / В. С. Аванесов. – М.: МИСиС, 1989. – 167 с.

2. *Давыдова, М. Л.* Новые Федеральные государственные образовательные стандарты по юриспруденции: некоторые тенденции в развитии российского юридического образования [Текст] / М. Л. Давыдова, А. А. Шанин // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. статей № 10(83) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2011. – (Серия «Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе» ; вып. 8. – С. 37–39.

3. *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. / В. И. Даль; под ред. И. А. Бодуэна де Куртенэ. – М.: ТЕРРА, 1998. – Т. 2. – 1024 с.

4. *Куприн М. Я.* Педагогический контроль за знаниями, умениями и навыками учащихся / М. Я. Куприн. – Курган: Советское Зауралье, 1962. – 188 с.

5. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 2002. – 960 с.

6. *Пульбере, А. И.* Система мониторинга как средство управления качеством непрерывного технического образования: дис. …д-ра пед. наук: 13.00.08 / А. И. Пульбере. – Ростов н/Д, 2006. – 208 с.

7. *Сахарчук, Е. И.* Управление качеством подготовки специалистов сферы образования: учеб. пособие к спецкурсу / Е. И. Сахарчук. – Волгоград: Перемена, 2002 – 136 с.

8. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: ТЕРРА, 1996. – Т. 1. – 824 с.

9. *Челышкова, М. Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов: учеб. пособие / М. Б. Челышкова. – М.: Логос, 2002. – 431 с.

УДК 342.9:378
ББК 67.401

Д. В. Кононенко, А. А. Агеев

НОВЫЕ ЗАДАЧИ В ПРЕПОДАВАНИИ АДМИНИСТРАТИВНОГО ПРАВА В УСЛОВИЯХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Волгоградский государственный университет
E-mail: kononenkovolsu@gmail.com; ageev-volgograd@mail.ru

В статье ставятся проблемные вопросы, связанные с преподаванием административного права в условиях государственного образовательного стандарта третьего поколения. Авторы обращают внимание на практической составляющей учебных занятий, на развитии у студентов компетенций, которые способствуют лучшему усвоению и применению полученных знаний в их трудовой или служебной деятельности.

Ключевые слова: административное право, федеральный государственный образовательный стандарт, преподавание, лекции, семинары, государственная служба, органы государственной власти.

D. V. Kononenko, A. A. Ageev

NEW PROBLEMS IN THE TEACHING OF ADMINISTRATIVE LAW IN THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF THE THIRD GENERATION

Volgograd State University

The article deals with problematic issues in relation with teaching of administrative law in the federal state educational standards of the third generation. The authors propose to focus on seminars and on growth of competencies which will promote better understanding and practicing of knowledge in working and government service.

Keywords: administrative law, federal state educational standard, teaching, lectures, seminars, government service, government.

Административное право, несмотря на его принадлежность к публичным отраслям права, постоянно претерпевает значительные изменения, которые в данном аспекте роднят его с частноправовыми отраслями. Если проводить параллели, то очевидно, что частные отрасли права меняются вслед за претерпевающими изменение общественными и экономическими отношениями, а административное право как надстроечный элемент так же подстраивается под актуальные общественные отношения, только здесь определяющим элементом будет не экономика, а складывающаяся государственно-правовая, политическая реальность. Нельзя не согласиться с той точкой зрения, что «административное право было и продолжает оставаться одной из важнейших публично-правовых отраслей отечественной правовой системы, причем по-своему уникальной: … в системе российского права именно административное право отличается наиболее обширным кругом регулируемых отношений» [7, с. 51–56].

Перед дисциплиной «Административное право», как и перед другими, в последнее время встает ряд новых задач, обусловленных прежде всего переходом на Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) третьего поколения [4, с. 37–39]. Это касается перехода большинства направлений подготовки на двухступенчатую систему высшего профессионального образования. Не осталось в стороне и направление подготовки «Юриспруденция». Дисциплина «Административное право» входит в профессиональный цикл (Б. 3), базовую (обязательную) часть образовательного стандарта [1], что лишний раз подтверждает необходимость изучения данной отрасли права абсолютно всеми юристами, независимо от сферы приложения их знаний в дальнейшей практической деятельности, будь то публично-правовая, гражданско-правовая, уголовно-правовая и т. д.

Отличие нового образовательного стандарта состоит в доминировании компетентностного подхода, что позволяет четче разъяснить студентам, для чего нужна та или иная дисциплина, какие задачи она решает и к каким практическим последствиям, помимо механического усвоения всей суммы знаний, предусмотренных рабочей программой, приведет в дальнейшем.

Переход на третий образовательный стандарт выявил массу сложностей. Прежде всего следует сказать о сокращении и значительном перераспределении часов в пользу семинаров и самостоятельной работы. Так, например,

в Учебном плане на 2011–2015 учебные годы по направлению подготовки бакалавров 030900 «Юриспруденция» у дневного отделения в третьем семестре (17 недель) «Административное право» изучается в следующем режиме: 1 час в неделю – лекции, 3 часа в неделю – семинары. Это, в свою очередь, выдвигает на первый план существенную переработку учебных программ, включения в них более разнообразных и разноплановых семинарских заданий, которые способствуют лучшему освоению предмета. Необходимо также включение в структуру рабочих программ методических рекомендаций по формированию самостоятельных навыков изучения предмета. В целом такие предложения высказывались и в советское время [9]. Однако ведущие ученые-административисты (Ю. Н. Старилов и А. В. Мартынов) отмечают, что это «усложняет задачу разработки учебных дисциплин, так как прежний государственный стандарт предусматривал равенство между лекционными и практическими занятиями. Поэтому учебные курсы строились по такому плану, когда все темы имели лекционную часть и практическую составляющую в виде семинарских занятий. Недопустимо было, чтобы без изложения студентам на лекциях каких-либо базовых и фундаментальных основ правового института сразу переходили к его практическому изучению на семинарских занятиях» [11, с. 2–17].

По структуре дисциплина «Административное право» состоит из двух частей: общей и особенной, которые в свою очередь делятся на несколько крупных блоков в зависимости от рабочих программ, принятых и утвержденных вузами или структурными подразделениями юридического профиля. С одной стороны, это позитивный момент, который позволяет варьировать содержание рабочего курса, исходя из конъюнктуры момента, меняя учебное наполнение в соответствии с трансформирующимся законодательством и потребностями общественного развития. С другой стороны, как правильно отмечает Д. Н. Бахрах, «в прошлом в СССР по всей стране применялась единая, централизованно утвержденная программа по тому или иному учебному курсу. Сейчас такие программы разрабатывают сами преподаватели, а утверждают кафедры. Признать эту практику положительной не представляется возможным. Она приводит к тому, что в вузах даже одного города читаются различные курсы административного права. Но самое главное, на содержании программ серьезно отражаются квалификация, пристрастия готовящих их преподавателей, различия во взглядах на наполняемость курса, на актуальность тех или иных проблем» [3, с. 68].

Введение ФГОС третьего поколения помимо существенных изменений, вносимых в саму методику преподавания дисциплины, также совпадает со значительными структурными изменениями в государственно-правовой действительности Российской Федерации, что, в конечном счете, отражается на практическом применении норм административного права и еще больше обусловливают важность и необходимость изучения этой дисциплины на тех направлениях подготовки, которые будут самым тесным образом взаимодействовать с данной действительностью.

В первую очередь, это периодически претерпевающая изменение структура органов исполнительной власти, которые «имеют самый большой, разветвленный аппарат и занимаются повседневной работой по исполнению правовых актов» [12, с. 283]. Возможно, гражданам, не так часто имеющим дело с юридической спецификой, достаточно иметь только самые общие представления о данной ветви власти, но юристам необходимо постоянно следить за структурой как федеральных, так и региональных органов исполнительной власти, поскольку перераспределение полномочий, сфер ответственности существенным образом может повлиять на важность и успешное проведение практической деятельности вне зависимости от места работы или службы. Поэтому в темах, посвященных структуре органов исполнительной власти, необходимо тщательное изучение Федерального конституционного закона от 17.12.1997 г. № 2-ФКЗ (ред. от 28.12.2010 г.) «О Правительстве Российской Федерации» и в особенности Указа Президента РФ от 21.05.2012 г. № 636 (ред. от 25.06.2012 г.) «О структуре федеральных органов исполнительной власти», а также региональных законов и подзаконных нормативных правовых актов. Необходимо формировать у студентов четкое понимание места определенного органа исполнительной власти в общей системе. С этой целью полезно давать студентам задания на понимание построения и структуры федеральных и региональных органов исполнительной власти, к примеру, сгруппировать органы власти

по различным основаниям или критериям. Кроме того, полезно адресовать студентов к официальным сайтам госорганов с целью подробного ознакомления с внутренней структурой, нормативно-правовыми актами, регулирующими их деятельность, подведомственными предприятиями и учреждениями, персоналиями и т. д. В таком случае полезно будет использование как в лекционной, так и в семинарской работе мультимедийного оборудования с проектором, поскольку «хорошо оснащенный электронный курс… усваивается студентом в пять-семь раз быстрее обычного курса» [13, с. 23–25].

В преподавании учебного курса административного права наблюдается несовершенство и отставание содержания основных источников учебно-методического обеспечения преподавания (учебников, учебных пособий и т. п.) от реалий законодательного регулирования. Если для других юридических дисциплин эта проблема носит или может носить фрагментарный характер, то для административного права она, скорее, системна. Ее существование объясняется не только динамично развивающейся юридической базой административного права, но и множественностью источников административного права, изменения в каждом из которых в той или иной мере отражаются на преподавании учебного материала, поскольку «процесс изменений в административном законодательстве, с одной стороны, обусловливает повышение требований к изучению административного права, с другой – дополнительно усложняет задачу изучения административного права как науки и отрасли российского права» [6, с. 2–3].

Одним из таких крупнейших институтов, постоянно претерпевающих изменение, является государственная служба. В соответствии с федеральным законом о системе государственной службы в Российской Федерации выделяется три вида государственной службы: государственная гражданская служба, военная служба, правоохранительная служба. Справедливо отмечается, что так как «… дисциплины «Государственная служба» нет», то «этот курс необходим для углубленного освоения юристами предмета административного права, формирования проблемного видения состояния науки и практики по государственной службе» [5, с. 7], поэтому важно особое внимание уделить государственной службе, ее правовому регулированию в курсе административного права, поскольку очевидно, что определенная часть выпускников юридических факультетов столкнется в своей профессиональной деятельности с государственно-служебными отношениями. На семинарах в рамках курса административного права целесообразно разбирать именно практический аспект поступления на государственную службу. Если речь идет о государственной гражданской службе, то следует подробно остановиться на подготовке пакета документов к конкурсу на замещение вакантной должности, обратить внимание на момент поступления на госслужбу, прохождение госслужбы, правовой статус госслужащего, ответственность, поощрение, привлечение к ответственности, прекращение госслужбы. Спецификой в изучении обладают военная и правоохранительная служба. И если нормативно-правовое регулирование первого вида имеет более-менее комплексный характер, то ввиду большого количества органов, в которых осуществляется прохождение правоохранительной службы (прокуратура, МВД, ФСКН, ФСБ, Следственный комитет, ФСИН, ФССП и др.), увеличивается количество рассматриваемых нормативных правовых актов как на уровне законов, так и на уровне подзаконного нормотворчества. В данном случае целесообразно знакомить студентов с самыми последними версиями норм, регулирующих данный институт, посредством размещения их в текстовом файле в университетских программно-технических комплексах со свободным доступом всех зарегистрированных студентов (в Волгоградском государственном университете таким ПТК является «УМКа» http://umka.volsu.ru).

Одной из ключевых проблем в преподавании как в рамках образовательного стандарта второго поколения, так и в рамках стандарта третьего поколения является вопрос изучения особенной части административного права. Зачастую данные темы изучаются по остаточному принципу. Этому есть несколько причин: нехватка часов в учебных планах; большой массив нормативно-правового и учебного материала по теме; наличие повторяющихся элементов, изученных в общей части, что касается в первую очередь полномочий органов исполнительной власти в отдельных сферах жизнедеятельности. Ранее некоторыми авторами предлагался «отказ от изучения в лекционном курсе вопросов особенной части советского административного права и одновременное увеличение

объема преподавания общей», особенную часть предлагалось «осваивать на семинарских занятиях» [9, с. 53–55].

Вызывает также обеспокоенность слабое или практически отсутствующее учебно-методическое обеспечение данной составляющей даже в ведущих вузах страны. К примеру, в практикуме МГУ по административному праву отсутствуют вопросы, тесты, задачи, нормативные акты и материалы обобщения судебной практики, литература к темам, входящим в особенную часть [2]. Эта проблема актуальна, поскольку в реальности практикующий юрист будет сталкиваться, как правило, с узким кругом вопросов, относящихся к той или иной сфере жизнедеятельности (экономика, правоохранительная деятельность, образование, транспорт, промышленность и т. д.), а именно все эти сферы изучаются в особенной части административного права.

Вызывает объективные трудности при изучении, однако имеет большую практическую сферу приложения группа тем, посвященных административному процессу, который состоит из нескольких крупных элементов – административно-регулятивного, административно-охранительного и производства по делам об административных правонарушениях. Несмотря на то, что существуют «предпосылки для определения четкой структуры административного процесса и утверждения его в качестве самостоятельной отрасли процессуального права» [8, с. 25–33], имеет смысл посвятить первоначальное внимание процессуальным нормам административного права в базовом курсе, поскольку более углубленное изучение административного процесса целесообразнее реализовывать в магистерских программах публично-правового профиля.

Это далеко не весь перечень проблем и задач, которые планируется решить при преподавании административного права в рамках третьего ФГОС. В дальнейшем, по мере совершенствования методических приемов, авторы планируют еще не раз обратиться к тематике преподавания данной учебной дисциплины в новых образовательных условиях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень) «бакалавр»). – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm464-1.pdf

2. Административное право Российской Федерации: Практикум / под ред. А. П. Алехина. – М.: Зерцало, 2011. – 256 с.

3. *Бахрах, Д. Н.* Административное право России / Д. Н. Бахрах. – М.: Эксмо, 2011. – 624 с.

4. *Давыдова, М. Л.* Новые Федеральные государственные образовательные стандарты по юриспруденции: некоторые тенденции в развитии российского юридического образования / М. Л. Давыдова, А. А. Шанин // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 10(83) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2011. – (Серия «Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе» ; вып. 8). – С. 37–39.

5. *Демин, А. А.* Государственная служба в РФ / А. А. Демин. – М.: Юрайт, 2012.– 391 с.

6. *Дикажев, М. М.* О частной методике преподавания студентам изменений в административном законодательстве / М. М. Дикажев // Финансовое право. – 2009. – № 2. – С. 2–3.

7. *Кирин, А. В.* О реформировании системы административного права / А. В. Кирин // Журнал российского права. – 2012. – № 3. – С. 51–56.

8. *Масленников, М. Я.* Административно-процессуальное право – реальная правовая отрасль / М. Я. Масленников // Административное право и процесс. – 2012. – № 3. – С. 25–33.

9. *Нагаев, А. Н.* О совершенствовании преподавания советского административного права: Из опыта юридического факультета РГУ / А. Н. Нагаев // Правоведение. – 1989. – № 6. – С. 53–55.

10. *Попов, Л. Л.* Государственное управление и исполнительная власть: содержание и соотношение / Л. Л. Попов, Ю. И. Мигачев, С. В. Тихомиров. – М.: Норма, 2011. – 320 с.

11. *Старилов, Ю. Н.* Отечественное административное право и стандарты иностранной «образовательной реформы»: новый ФГОС и проблемы построения современной системы учебного курса / Ю. Н. Старилов, А. В. Мартынов // Административное право и процесс. – 2012. – № 3. – С. 2–17.

12. *Чиркин, В. Е.* Система государственного и муниципального управления / В. Е. Чиркин. – М.: Норма, 2009. – 432 с.

13. *Щенина, Т. Е.* Мультимедиа как фактор интеграции юридических дисциплин, на примере предмета «Административное право» / Т. Е. Щенина // Административное право и процесс. – 2007. – № 5. – С. 23–25.

УДК 347.725:347.72.035
ББК 67.404.013.11

С. П. Коваленко, С. А. Фролов***

ИЗУЧЕНИЕ ПРАВОВОГО РЕЖИМА ДИВИДЕНДОВ В КУРСЕ ГРАЖДАНСКОГО ПРАВА

***Волгоградская академия МВД России**
****Волгоградский государственный университет**
E-mail: frolov_sa@mail.ru

В статье исследуются вопросы, связанные с правовым режимом дивидендов в акционерном обществе: правовое регулирование, порядок начисления и выплаты. Авторы выделяют проблемы, требующие особого внимания при изучении гражданского и корпоративного права.

Ключевые слова: дивиденды, акционерное общество, порядок начисления и выплаты, изучение гражданского права.

S. P. Kovalenko, S. A. Frolov***

STUDY OF THE LEGAL REGIME OF DIVIDENDS IN A COURSE OF CIVIL LAW

***Volgograd Academy of the Russian Internal Affairs Ministry**
****Volgograd State University**

The article explores the issues related to the legal regime of dividends in joint-stock companies: legal regulation, the procedure of calculation and payment. The authors point out the problems that need special attention in the study of civil and corporate law.

Keywords: dividends, joint-stock company, the procedure of calculation and payment, study of civil law.

Один из сложнейших вопросов в курсе гражданского права – это вопрос о правовом режиме дивидендов. Студенты должны знать, как минимум, следующее.

Дивиденд (dividend, англ., dividendus, лат. – подлежащий разделу) – часть общей суммы чистой прибыли организации, распределяемая между акционерами в соответствии с количеством, стоимостью и видом принадлежащих им акций.

Налоговый кодекс РФ признает дивидендом любой доход, полученный акционером (участником) от организации при распределении прибыли, остающейся после налогообложения по принадлежащим акционеру (участнику) акциям (долям) пропорционально долям акционеров (участников) в уставном (складочном) капитале этой организации. К дивидендам относятся также любые доходы, получаемые из источников за пределами Российской Федерации, относящиеся к дивидендам в соответствии с законодательствами иностранных государств (п. 1 ст. 43 НК РФ).

Не признаются дивидендами: 1) выплаты при ликвидации организации акционеру (участнику) этой организации в денежной или натуральной форме, не превышающие взноса этого акционера (участника) в уставный (складочный) капитал организации; 2) выплаты акционерам (участникам) организации в виде передачи акций этой же организации в собственность; 3) выплаты некоммерческой организации на осуществление основной уставной деятельности (не связанной с предпринимательской деятельностью), произведенные хозяйственными обществами, уставный капитал которых состоит полностью из вкладов этой некоммерческой организации (п. 2 ст. 43 НК РФ).

Источником выплаты дивидендов является чистая прибыль организации за прошедший год. Однако дивиденды по привилегированным акциям могут выплачиваться и за счет специально созданных фондов, которые используются, если прибыли у организации недостаточно или она вообще убыточна. Поэтому теоретически коммерческая организация может выплатить текущие дивиденды в сумме, превышающей размер прибыли отчетного периода, но все-таки основным является вариант распределения чистой прибыли текущего периода.

Величина чистой прибыли любой организации подвержена колебаниям. Решение о правильном ее использовании бывает непростым. В мировой практике разработаны различные варианты дивидендных выплат, базирующиеся на формализованных алгоритмах распределения прибыли.

Студент должен иметь представление о различных методиках выплаты.

1. *Методика постоянного процентного распределения прибыли.*

Данная методика распределения прибыли предполагает, что значение дивидендного вы-

хода неизменно, а если коммерческая организация закончит год с убытком, то дивиденд может вообще не выплачиваться.

2. *Методика фиксированных дивидендных выплат* предусматривает регулярную выплату неизменного дивиденда на акцию в течение продолжительного времени. Если организация развивается успешно и в течение ряда лет доход на акцию стабильно превышает определенный уровень, размер дивиденда может быть повышен. То есть между этими двумя показателями имеется определенный временной период.

3. *Методика выплаты гарантированного минимума и экстра-дивидендов* является развитием предыдущей методики. Организация выплачивает акционерам не только регулярные фиксированные дивиденды, но и в случае успешной деятельности – экстра-дивиденды, то есть премию, которая прибавляется к регулярным дивидендам и имеет разовый характер.

4. *Методика выплаты дивидендов по остаточному принципу* достаточно распространена на Западе. Ее суть состоит в том, что дивиденды должны выплачиваться в последнюю очередь – после того как удовлетворены все обоснованные инвестиционные потребности компании. Последовательность действий такова: а) составляется оптимальный бюджет капиталовложений; б) определяется оптимальная структура источников финансирования, в рамках которой выявляется величина собственного капитала, необходимого для исполнения бюджета; в) дивиденды выплачиваются только в том случае, если осталась прибыль, невостребованная для финансирования инвестиций.

5. *Методика выплаты дивидендов акциями* предполагает, что вместо денег акционеры получают дополнительный пакет акций. Причины применения такого подхода могут быть разными: финансовое положение организации не очень устойчиво, существуют проблемы с наличностью; организация развивается быстрыми темпами, ей нужны средства на развитие, в том числе в виде нераспределенной прибыли – изменилась структура источников средств; успешно работающий высший управленческий персонал наделен акциями в качестве поощрения, чтобы закрепить его в организации и стимулировать еще более активную работу.

В этом случае акционеры практически ничего не получают, поскольку выплаченный им дивиденд равен по величине уменьшению принадлежащих им средств, капитализированных в уставном капитале и резервах. Количество акций увеличивается, валюта баланса не изменяется, то есть уменьшается стоимостная оценка активов на одну акцию. При таком варианте акционеры все-таки получают ценные бумаги, которые при необходимости могут быть ими проданы.

Рыночная цена акций зависит от размера выплачиваемого акциями дивиденда. Небольшие дивиденды практически не оказывают влияния на цену. Существенный же дивиденд может значительно снизить рыночную цену акций. Выплата дивидендов акциями может сопровождаться либо одновременным увеличением уставного капитала и валюты баланса, либо простым перераспределением источников собственных средств – без увеличения валюты баланса. В экономически развитых странах второй вариант встречается чаще. В этом случае увеличивается уставный капитал за счет уменьшения эмиссионного дохода и нераспределенной прибыли прошлых лет [1].

Деятельность российских коммерческих организаций, в том числе и вопросы, касающиеся выплаты дивидендов, регулируется гражданским законодательством (ст. 2 «Отношения, регулируемые гражданским законодательством» Гражданского кодекса РФ), а также следующими законами: Федеральным законом от 26.12.1995 г. № 208-ФЗ «Об акционерных обществах», Федеральным законом от 08.02.1998 г. № 14-ФЗ «Об обществах с ограниченной ответственностью». Кроме того, разрабатывая дивидендную политику, компании должны опираться на Кодекс корпоративного поведения, утвержденный распоряжением ФКЦБ России от 4 апреля 2002 г. № 421/р «О рекомендации к применению Кодекса корпоративного поведения». Имущественной основой деятельности общества, его уставным капиталом становятся внесенные средства. Уставный капитал формируется из номинальной стоимости акций общества, а лица, внесшие в него деньги или имущество, становятся владельцами акций, акционерами.

Акционеры – владельцы обыкновенных акций акционерного общества, которые имеют право на получение дивидендов (п. 2 ст. 31 Закона об АО). Первоначальной и основной целью акционеров в большинстве случаев является, разумеется, создание и успешная деятельность организации. Однако совсем немаловажен и фактор личной заинтересованности: возможность получать впоследствии проценты от прибыли общества – дивиденды по акциям.

Акция – это эмиссионная ценная бумага, закрепляющая права ее владельца (акционера) на получение части прибыли акционерного общества в виде дивидендов, на участие в управлении акционерным обществом и на часть имущества, остающегося после его ликвидации. Акция является именной ценной бумагой (ст. 2 Федерального закона от 22.04.1998 г. № 39-ФЗ «О рынке ценных бумаг».

Вид акции определяет права различных групп акционеров. Так, владельцы привилегированных акций имеют право на часть прибыли, но не имеют права голоса на собраниях акционеров. В случае ликвидации организации их доля в активах компании выплачивается после удовлетворения требований кредиторов раньше, чем доля владельцев обыкновенных акций.

Размер дивидендов по привилегированным акциям указывается в уставе акционерного общества. Дивиденды выплачиваются обязательно, независимо от результатов работы организации. Нарушение этого условия дает владельцам таких акций право голоса на общем собрании по всем вопросам повестки дня, а это может существенно повлиять на принимаемые решения.

Привилегированные акции бывают кумулятивными. Кумулятивные привилегированные акции – это акции, дивидендный доход по которым накапливается, если он не объявлен, то есть держатели таких акций сохраняют право на получение дивидендов в будущем. Поэтому прибыль или убыток организации после уплаты налогов корректируется с учетом накапливаемых дивидендов по привилегированным кумулятивным акциям.

Некумулятивные привилегированные акции доход не накапливают. Если за определенный период дивиденды не были объявлены, то держатели таких акций теряют право на их получение в будущем.

В любом случае акционеры, вкладывая средства в уставные капиталы или акции российских или зарубежных организаций, хотят получать доходы от вложений. И выплата, и получение дивидендов должны сопровождаться правильным и своевременным удержанием и перечислением в бюджет налогов, правильным отражением их в отчетности. Должны быть учтены определенные льготы, предоставляемые инвесторам.

Довольно сложно бывает отследить ежегодные изменения налогового законодательства. Так, значительные изменения, касающиеся налогообложения дивидендов, произошли в 2008 году. Изменения были внесены Федеральным законом от 16.05.2007 г. № 76-ФЗ «О внесении изменений в статьи 224, 275 и 284 части второй Налогового кодекса Российской Федерации» [2].

Само существование корпоративного права на доход лишь гарантирует акционеру при наступлении определенных юридических фактов (каковым является принятие решения о выплате дивидендов) возникновение обязательственного права на дивиденд. Выплата дивиденда за конкретный период прекращает обязательственное право акционера на доход за указанный период (в соответствии со ст. 408 ГК РФ обязательство прекращается надлежащим исполнением), корпоративное же право акционера на дивиденд не прекращается и существует до отчуждения акционером своей доли.

Предмет обязательства должен быть всегда четко определен, поэтому до принятия обществом решения о выплате дивиденда у акционера не может существовать обязательственного права на доход, так как до принятия такого решения акционер не знает, получит ли он дивиденд или нет, и если получит, то в какой форме и в каком размере.

Акционер имеет право требовать выплаты дивиденда после принятия решения о выплате (объявлении) дивидендов. Таким образом, никаких гарантий акционеру о выплате дивиденда общество предоставить не может.

Действующее законодательство предусматривает возможность определения срока выплаты дивидендов в уставе или путем принятия решения общего собрания. В случаях, если этот срок не определен ни решением общего собрания, ни уставом, выплата дивидендов осуществляется в срок, установленный в законе – не более 60 дней со дня принятия решения о выплате дивидендов в соответствии с п. 4 ст. 42 Федерального закона от 26 декабря 1995 г. № 208-ФЗ «Об акционерных обществах». При этом в данной норме Федерального закона «Об акционерных обществах» не предусмотрено, как 60-дневный срок выплаты дивидендов может изменяться в уставе или решении общего собрания общества. Авторы полагают, что в указанных документах может быть установлен как более короткий срок, так и более длительный. Например, в акционерном обществе в интересах отдельных крупных акционеров

может быть предусмотрен более продолжительный срок для реализации решения о выплате дивидендов. Очевидно, что срок выплаты дивидендов не может выходить за дату принятия решения о распределении прибыли за последующий период. Таким образом, годовые дивиденды должны быть выплачены не позднее даты следующего годового общего собрания (абзац 3 п. 1 ст. 47 Федерального закона «Об акционерных обществах») [2].

Итак, студент должен запомнить: *дивидендом называется часть чистой прибыли акционерного общества, подлежащая распределению между акционерами, приходящаяся на одну обыкновенную или привилегированную акцию. Чистая прибыль, направляемая на выплату дивидендов, распределяется между акционерами – владельцами каждой категории (типа) акций пропорционально количеству принадлежащих им акций*.

Следует отметить, что размещенными акции считаются только тогда, когда в отношении данных акций соблюдены все из нижеперечисленных условий: государственная регистрация акций и регистрация отчета о выпуске акций; государственная регистрация соответствующих изменений в уставе акционерного общества, связанных с увеличением уставного капитала общества; полная оплата акций акционерами.

Только после выполнения указанных условий и осуществления обществом и акционерами всех необходимых действий, связанных с этими условиями, дивиденды могут быть начислены и выплачены обществом (с учетом иных требований к выплате дивидендов, установленных ГК РФ и Законом об АО для выплаты дивидендов по акциям).

Получение дивидендов владельцами обыкновенных акций общества полностью зависит от результатов деятельности общества и наличия прибыли от такой деятельности. Общество не может гарантировать выплату дивидендов по обыкновенным акциям и нести при этом ничем не обусловленные обязательства перед такими акционерами по выплате дивидендов. Более того, общество даже не вправе предоставлять такого рода гарантии. Так, в соответствии со ст. 34 Закона о рынке ценных бумаг в рекламе акций запрещается указывать предполагаемый размер доходов по акциям и прогнозы роста их курсовой стоимости.

Акционерное общество вправе самостоятельно решать, сколько раз в год оно должно выплачивать дивиденды акционерам. Общество вправе ежеквартально, раз в полгода или раз в год принимать решение (объявлять) о выплате дивидендов по размещенным акциям. Объявление и выплата дивидендов должны осуществляться обществом в отношении каждой категории и типов акций, размещенных обществом. Дивиденды выплачиваются деньгами, а в случаях, предусмотренных уставом общества, иным имуществом (п. 1 ст. 42 Закона об АО). Они выплачиваются из чистой прибыли общества за текущий год. Дивиденды по привилегированным акциям определенных типов могут выплачиваться за счет специально предназначенных для этого фондов общества.

Безусловно, студенты, изучающие вопрос о правовом режиме дивидендов, не могут запомнить весь массив информации, но они должны в этой информации успешно ориентироваться.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Каллаур, Н. А.* Экономико-правовой бюллетень / Н. А. Каллаур // СПС «Консультант Плюс». – 2008. – № 12.

2. Комментарий к Федеральному закону «Об акционерных обществах» / под ред. Г. С. Шапкиной // Консультант Плюс. – М.: Юстицинформ, 2002.

УДК 811.161. 2’243
ББК Ш 141.2

А. В. Бахмутова

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПОСОБИЙ ПО КУЛЬТУРОЛОГИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: cars@vstu.ru

В статье рассматриваются вопросы, связанные с созданием пособий по культурологии для иностранных студентов-нефилологов. Подчеркивается значимость материалов культурологического характера для решения не только лингвистических, коммуникативных задач обучения русскому языку как иностранному, но и для формирования навыков и умений основных видов речевой деятельности. В качестве примера взяты пособия, созданные на секции русского языка основных факультетов.

Ключевые слова: культурология, виды речевой деятельности, общефункциональные психологические механизмы (осмысление, память).

A. V. Bakhmutova

TO THE QUESTION OF SPECIFIC ASPECTS OF MANUALS ON CULTURAL STUDIES FOR FOREIGN NON-PHILOLOGICAL STUDENTS

Volgograd State Technical University

The article focuses on the issues connected with creating manuals on Cultural Studies for foreign non-philological students. It is revealed that culturally relevant materials are important for accomplishing linguistic and communicative aims in teaching Russian as a foreign language as well as developing speech skills and habits. The manuals worked out at the Department of the Russian language (the main faculties sector) are demonstrated as an example.

Keywords: Cultural Studies, speech activities, general functional psychological mechanisms (understanding, memory).

Культурология играет важную роль в духовном развитии общества. Введение этой дисциплины в учебную программу вузов как для российских, так и для иностранных студентов является положительным моментом в процессе гуманитаризации высшего образования. Однако многочисленные учебники по данной дисциплине адресованы российским учащимся, то есть носителям русской культуры, а студенты-иностранцы первого курса еще не готовы понять и извлечь необходимую информацию. Они испытывают серьезные затруднения.

В связи с этим возникает необходимость создания пособий, ориентированных на иностранных студентов. Методически целесообразно подготовить для них пособие по культурологии, которое не только давало бы «определенную систему фактов», но и содержало бы материалы лингвистического характера.

Публикации ведущих психологов и методистов в области обучения как иностранному языку (ИЯ), так и русскому языку как иностранному (РКИ) позволили определить основной психолого-педагогический подход, устанавливающий содержание и форму учебного процесса. Этот подход получил название *личностно-деятельностный*. Суть его состоит в том, что «в центре обучения находится сам обучаемый», что «формирование его личности должно осуществляться средствами каждого конкретного учебного предмета» [1, с. 3]. Поскольку личность (в том числе и языковая) формируется только в процессе деятельности, то объектом обучения на занятиях является речевая деятельность (РД) на изучаемом языке.

В условиях технического вуза трудно научить студентов владению всеми видами РД (чтение, аудирование, говорение и письмо) в равной степени. Это связано с тем, что каждый из них обладает специфическими механизмами восприятия или порождения речи. Однако исследования психологов позволили определить специфические (свойственные только данному виду РД) и общие (универсальные) для каждого вида РД механизмы, зная которые, можно формировать одновременно навыки не только одного определенного вида РД, но и создавать оптимальные возможности для формирования других видов РД. При взаимодействии видов РД особое значение приобретает перенос общефункциональных меха-

низмов (осмысление, память, вероятностное прогнозирование и пр.). Общефункциональные психологические механизмы являются основой для формирования собственно речевых (вторичных) механизмов. Совершенно очевидна целесообразность направленного формирования общефункциональных механизмов.

Преподавателям-практикам важно уяснить, что каждый вид РД не только отличается от других, но и имеет много общего с ними, что делает возможным осуществлять перенос умений с одного вида РД на другой [2]. Как говорилось выше, особое значение имеет перенос таких общефункциональных психологических механизмов, как ***осмысление, память и вероятностное прогнозирование***.

Поскольку текст является основной единицей обучения ИЯ, представляется актуальным рассмотреть возможности текстов культурологической направленности. Для работы с текстами в иностранной аудитории необходимо продумать методический аппарат, отражающий все этапы работы.

На кафедре русского языка (секция основных факультетов) ВолгГТУ создан ряд пособий, результаты работы с которыми позволяют утверждать, что данные тексты являются ценнейшим материалом для решения не только лингвистических, коммуникативных задач обучения РКИ, но и для формирования навыков и умений основных видов РД. Например, «Лингвокультурология» (1-я часть пособия для иностранных студентов, изучающих культурологию). Оно включает курс лекций (11) по основным разделам культурологии, а также контрольные тесты и темы рефератов, рекомендуемые студентам-иностранцам.

Тематика лекций максимально приближена к учебной программе по культурологи для российских студентов. В лекциях дается толкование отдельных слов, чтобы облегчить учащимся восприятие материала. Каждая лекция снабжена вопросами для (само)контроля, позволяющими выявить основные проблемы в изучаемой теме.

Контроль знаний учащихся варьируется в рамках традиционных форм. Обязательным является устный опрос по каждой лекционной теме, также предусмотрены письменные тестовые задания по темам. В качестве примера приводится фрагмент тестовых заданий по теме «Города России».

1. *Какие здания, скульптурные памятники являются символами Санкт-Петербурга?*

а) Мамаев курган, Дом Павлова;

б) Большой театр, Третьяковская галерея, Собор Василия Блаженного;

в) Зимний дворец, Государственный Русский музей, памятник Петру I.

2. *Жители какого города могут назвать себя «островитяне», т. е. жители острова или островов?*

а) Москва;

б) Волгоград;

в) Санкт-Петербург.

3. Что такое «Медный всадник»?

а) памятник литературному герою;

б) скульптурный портрет;

в) памятник царю Петру I; г) памятник М. В. Ломоносову.

Студенты-первокурсники пишут реферат по одной из предложенных тем, а затем готовят изложение основных его положений в устной форме. Для рефератов предлагаются темы, которые, по мнению автора, вызывают интерес у иностранных учащихся, например, «История жизни и творчества одного из русских художников (композиторов и др.)»; «Русские пословицы о труде, учебе (или на любую другую тему) в сравнении с пословицами вашего народа».

Подготовлено доработанное и значительно расширенное переиздание учебного пособия «Лингвокультурология», которое называется «Лингвокультурология. 15 лекций для иностранных студентов, изучающих культурологию». Оно содержит те же разделы, что и первая часть пособия. Сохранена и структура подачи учебных материалов.

В лекциях материал излагается по основным этапам развития культуры, но рассматривается культура только таких ведущих регионов, как Европа и Восток.

В отличие от предыдущего издания в пособие включены новые темы, знакомящие с культурой России XVII–XIX вв. и с историей, достопримечательностями ряда российских городов. Также исправлены и дополнены материалы лекций, которые были представлены в первом издании данного пособия.

В лекциях значительно представлены персоналии, что позволяет повысить общеобразовательный уровень учащихся, а также эти сведения будут необходимы студентам при изучении других дисциплин.

В лекционных материалах довольно широко представлена информация о системе образования, которая существовала в определенную

эпоху в той или иной стране, так как эти сведения вызывают вполне объяснимый интерес в студенческой аудитории.

Предлагаемые в пособии лекции являются прекрасным материалом для совершенствования навыков чтения и аудирования, то есть рецептивных видов РД, а также говорения (продуктивный вид РД).

Культуроведческая компетенция – это знания и умения, необходимые студенту-иностранцу как для знакомства с произведениями русской классической литературы, с разными видами искусства и др., так и для осуществления речевой деятельности в социокультурной сфере. На взгляд автора, целесообразно практиковать создание учебных пособий лингвокультурологического характера, знакомящих иностранных учащихся с реалиями культуры нашей страны. В связи с этим им было создано пособие словарного типа «Реалии быта и культуры России XIX в.». Материалы пособия, во-первых, помогают учащимся осмыслить предложенные лексические единицы, благодаря знакомству с культурным компонентом их семантики, с их лексическим фоном. Во-вторых, полиаспектный характер словарных статей способствует развитию как рецептивных (разные виды чтения, аудирование), так и продуктивных (говорение) видов РД.

Этот словарь ориентирован на иностранных студентов-нефилологов 2–3 курсов. В нем, в отличие от имеющихся лингвострановедческих словарей, семантизирована лексика не какой-то одной тематической группы, а нескольких, что связано с практическими запросами преподавания РКИ.

В структуре словаря предусмотрены следующие разделы: предисловие; обзорная статья разъясняющего характера; сам словарь, словарные статьи которого семантизируют отобранные лексические единицы на уровне понятия (Что такое … дуэль?) и на уровне лексического фона (Что вы знаете о … дуэли?). Словарные статьи строятся по единой схеме.

Словарь завершается общим алфавитным списком заголовочных единиц.

В словник включено около 50 лексических единиц. Среди отобранных лексических единиц можно выделить несколько тематических групп, например: общественные сословия (дворянин, крепостной крестьянин, купец); реалии культуры и быта (бал, дуэль, карты, «передвижники») и др.

В качестве примера приводится часть словарной статьи «Дворянин».

Дворянин, -а, мн. -яне (дворяне), -рян, м.

Лицо, принадлежащее дворянству. Дворянство – в феодальном и капиталистическом обществе господствующий эксплуататорский класс (из помещиков и чиновников), который имел ряд привилегий (льгот).

Молодой, старый, богатый, мелкопоместный, среднепоместный, крупнопоместный, столбовой (древнего рода)... дворянин.

Потомственный дворянин – дворянин, который сам или предок его в недалеком поколении выслужили дворянство.

Личный дворянин – дворянин, выслуживший дворянство, которое не передавалось по наследству.

Честь дворянина, слово дворянина...; Быть дворянином, стать дворянином...

Дворянка, -и, ж. Дворянский, -ая, -ое, ие. Д. сын, род, кодекс, съезд, усадьба, собрание, традиции...

Русские пословицы и поговорки по данной теме.

Ни купец, ни дворянин, а своему дому (делу, слову) господин.

Спесь дворянская, а ум крестьянский (спесь – надменность, высокомерие). Не дворянин, и сам сходишь.

Сословия – это социальные (общественные) группы, которые различаются по экономическому и правовому (юридическому) положению. Эти общественные группы имели права и обязанности, которые передавались по наследству и были закреплены законом. Наличие сословий характерно для феодального общества. В России во второй половине XVIII в. и в XIX в. общество делилось на пять сословий: дворянство, духовенство, купечество, мещанство, крестьянство. Дворянство – высшее привилегированное сословие, главной обязанностью которого была «государева служба», прежде всего военная. Из дворянства формировался командный состав царской армии, его представители занимали высшие государственные должности, в его руках находилось местное управление. Дворянство обладало исключительным правом владеть землей и крепостными крестьянами, оно было свободно от государственных налогов, в отношении дворян запрещались телесные наказания. Их дети имели право получать образование в привилегированных учебных заведениях...

Вопросы для (само)контроля.

1. Чем дворянство отличалось от других сословий?

2. Каких дворян называли помещиками?

3. Что являлось основным показателем богатства дворянина?

4. Какие вы знаете слова, которые являются однокоренными со словом *дворянин*?

5. Какие русские пословицы и поговорки о дворянах и дворянстве вам понравились?

При отборе тем для данного пособия учитывалось следующее: степень актуальности данного явления русской культуры в структуре языковой личности иностранного студента; интеллектуальные возможности иностранных учащихся и их интересы; востребованность предлагаемой информации в дальнейшем процессе обучения.

В статье рассмотрены лишь некоторые вопросы, связанные с созданием пособий по культурологии для иностранных студентов-нефилологов. Итоги работы показали, что предложенные материалы могут быть успешно использованы для решения не только лингвистических, коммуникативных задач обучения РКИ, но и для формирования навыков и умений основных видов речевой деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Зимняя, И. А.* Психология обучения неродному языку на материале русского языка как иностранного / И. А. Зимняя. – М., 1989. – 219 с.

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

3. *Журавлева, Л. С.* Обучение чтению: на материале художественных текстов / Л. С. Журавлева, М. Д. Зиновьева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1988.– 152 с.

4. *Аванесов, В. С.* Форма тестовых заданий: учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей / В. С. Аванесов. – 2-е изд., перераб. и расшир. – М.: Центр тестирования, 2005. – 156 с.

5. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 86 с.

6. *Воробьев, В. В*. Лингвокультурология: монография / В. В. Воробьев. – М.: РУДН, 2008. – 336 с.

7. *Бахмутова, А. В.* Лингвокультурология (15 лекций для студентов-иностранцев): учеб. пособие для иностранных студентов, изучающих культурологию / А. В. Бахмутова. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2011. – 164 с.

8. *Бахмутова, А. В*. Реалии быта и культуры России XIX в.: учеб. пособие / А. В. Бахмутова. – Волгоград ВолгГТУ, 1997. – 104 с.

УДК 811.161.1’243
ББК Ш141.2

Т. Н. Весова, Е. В. Чистякова

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: vesovsfamily@mail.ru, lenka-54@inbox

Данная статья посвящена актуальной проблеме поиска наиболее эффективных форм обучения общению на русском языке студентов-иностранцев, получающих высшее образование в России. Размышляя над оптимальными путями совершенствования учебного процесса, авторы отмечают важность использования на занятиях русского языка как иностранного аудиовизуальных средств, позволяющих активизировать процесс преподавания РКИ.

Ключевые слова: аудиовизуальные средства, монологическая и диалогическая речь, видеозапись художественных и короткометражных фильмов, личностное отношение, психологические особенности воздействия видеофильмов, проведение кинозанятий.

T. N. Vesova, E. V. Chistyakova

METHODICAL FOUNDATIONS OF USE FEATURE FILMS IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Volgograd State Technical University

The article focuses on the topical issue of seeking the most effective forms of teaching foreign students, getting higher education in Russian universities, to communicate in the Russian language. Contemplating optimal ways of improving the teaching process, the authors point out the importance of using audio-visual facilities at the lessons of Russian, which activates teaching Russian as a foreign language.

Keywords: audiovisual facilities, monologue and dialogue, video records of feature and short films, personal attitude, psychological peculiarities of the impact produced by videos, conducting videoclasses.

Обращение преподавателей РКИ к аудиовизуальным средствам – это не следование моде, а желание найти наиболее эффективные формы обучения общению на иностранном языке. Оптимальный путь устранения трудностей при обучении умениям монологической и диалоги-

ческой речи видится в создании благоприятных условий для развития спонтанности, стимуляции языкового общения. Для учебного процесса, когда у учащихся сформирована элементарная база владения языком, но нет адекватных умений, нужны средства, которые развили бы эти умения. Надежным помощником в разрешении этой задачи являются аудиовизуальные средства, позволяющие представить язык в действии, при просмотре видеофильма восприятию студентов легко доступны и участники, и их язык, ведь люди предстают в таких обстоятельствах, в которых проходит коммуникация.

Более того, использование видеозаписей на занятиях способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности студентов. При использовании видеофильмов на занятиях по русскому языку развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что учащемуся будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение, придает веру в свои силы, вызывает желание совершенствовать знания. Необходимо стремиться к тому, чтобы студенты получали удовлетворение от фильма именно через понимание языка, а не только через интересный и занимательный сюжет. Еще одним достоинством видеофильма является сила впечатления и эмоционального воздействия на учащихся. Поэтому главное внимание должно быть направлено на формирование у учащихся личностного отношения к увиденному.

Следует отметить, что видеоматериалы – это не только еще один источник информации. Использование видео способствует развитию различных сторон психической деятельности учащихся, и, прежде всего, внимания и памяти. Во время просмотра в аудитории возникает атмосфера познавательной совместной деятельности. В этих условиях даже невнимательный студент становится внимательным. Для того, чтобы понять содержание видеофильма, необходимо приложить определенные усилия. Так непроизвольное внимание переходит в произвольное. А интенсивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания, воспринимаемая на слух незнакомая лексика легко усваивается в контексте звучащего текста при поддержке видеоряда.

Таким образом, психологические особенности воздействия видеофильмов (способность управлять вниманием каждого обучаемого и групповой аудитории, влиять на объем долговременной памяти и увеличение прочности запоминания, оказывать эмоциональное воздействие на учащихся и повышать мотивацию обучения) способствуют интенсификации учебного процесса. Успешное достижение такого результата возможно лишь при систематическом показе видеофильмов, а также при методически организованной демонстрации. На кафедре русского языка ВолгГТУ разработаны методические приемы использования видеозаписей художественных и короткометражных фильмов в практике преподавания русского языка иностранным студентам.

Изучение произведений русской литературы, русской классики – неотъемлемая часть занятий со студентами-иностранцами с первого по шестой курс. Так, первокурсники читают повесть А. Грина «Алые паруса» (адаптированный вариант), начиная со второго курса, студенты знакомятся с жизнью и творчеством русских писателей-классиков.

Изучение художественных произведений целесообразно сопроводить просмотром художественных фильмов, созданных по их мотивам. Использование видеофильмов интенсифицирует формирование навыков аудирования, положительно влияет на развитие слуховой памяти, значительно сокращает период накопления лексического запаса, повышает интерес к изучаемому материалу. Особенно это важно для студентов 1–2 курсов. Поэтому для учащихся-иностранцев этих курсов были созданы пособия по работе не только с самим текстом художественного произведения, но и с фильмами на основе этих произведений. При проведении кинозанятий принято выделять три этапа: 1) подготовительный – этап предварительного снятия языковых трудностей; 2) восприятие кинофильма – развитие умений восприятия киноинформации; 3) развитие навыков и умений устной речи. Структура созданных пособий соответствует требованиям, предъявляемым к методическим материалам данного типа, то есть даются предтекстовые, притекстовые, послетекстовые задания при работе с художественным текстом и выполняются упражнения предпросмотровые, во время просмотра фильма и послепросмотровые задания. О. П. Быкова выделяет три этапа: подготовительный, фильмовый и постфильмовый, которые способствуют развитию речевых умений учащихся и уг-

лублению их грамматических знаний [3]. Пособия содержат различные виды упражнений, предполагающих разнообразную работу с лексикой (толкование слов, подбор однокоренных слов, синонимов, антонимов, словообразовательный анализ, лексическая сочетаемость), грамматикой (падежные окончания, виды глаголов, употребление причастных и деепричастных оборотов), вопросы и задания на проверку понимания прочитанного и просмотренного. Возможность сопоставить прочитанное и увиденное повышает интерес к процессу чтения художественной литературы, интенсифицирует формирование навыков всех видов речевой деятельности. Таким пособием является «Читаем. Смотрим. Говорим: развитие речевых умений на материале художественных текстов и видеозаписей одноименных фильмов», которое состоит из двух частей: а) А. С. Грин (содержит биографию писателя, тест по биографии, задания к повести «Алые паруса», тест по произведению, работу над одноименным художественным фильмом) и б) А. С. Пушкин (биография, тест, задания к повестям «Метель» и «Станционный смотритель», работа над художественным фильмом «Станционный смотритель»), и пособие по повести А. С. Пушкина «Барышня-крестьянка» и лирической комедии по мотивам этого произведения. В качестве примеров приводится система работы над художественными фильмами в первом пособии.

Подготовительные задания перед просмотром фильма «Алые паруса» включают в себя лексические упражнения, которые помогают снять языковые трудности. Перед просмотром фильма дается задание обратить внимание на то, что видел капитан Грей во время своих дальних странствий, послепросмотровые задания нацеливают студентов на выход в речь, так как включают такие, например, вопросы: «Как вы понимаете фразу о том, что чудеса надо делать своими руками?» или «Совпало ли ваше представление об Ассоль и капитане Грее после прочитанного и увиденного?», предлагают сопоставить прочитанный текст и просмотренный фильм, описать место, где жила Ассоль, и усадьбу Артура Грея, составить диалоги по образцу и по предложенным ситуациям.

Перед просмотром фильма «Станционный смотритель» студентам предлагается прочитать стихотворение А. С. Пушкина «Приметы», которое звучит в фильме как романс, сравнить его с прочитанной повестью. Задания перед просмотром фильма нацеливают на глубокое понимание содержания как произведения А. С. Пушкина, так и замысла постановщика С. Соловьева, потому что студенты должны отметить новые сцены и сцены, не вошедшие в фильм; почувствовать эмоциональный контекст определенных сцен; обратить внимание на музыку. Задания после просмотра должны вывести студента в устную речь, так как нужно ответить на поставленные перед просмотром фильма вопросы, оценить эмоциональное состояние героя, пересказать понравившиеся эпизоды. В сильных группах можно предложить письменное задание: написать продолжение повести, порассуждать о возможной дальнейшей судьбе Дуни с последующим устным обсуждением этих работ в аудитории.

На занятиях по русскому языку как иностранному целесообразно использовать не только полнометражные фильмы, но и небольшие по объему видеоматериалы. Работа по развитию речи на базе художественного фильма «Станционный смотритель» предполагает объемную работу, рассчитанную на большое количество учебных часов. Сюжеты из детского юмористического киножурнала «Ералаш» длятся от полутора до четырех-пяти минут – оптимальное, по мнению многих специалистов, время для учебного видео, что позволяет в рамках занятий показать разнообразные реальные прагматические социокультурные ситуации и прокомментировать их. Огромное коммуникативное преимущество этих фильмов заключается в том, что они предназначены для носителей языка, при их использовании создаются благоприятные условия для развития спонтанности, стимулируется языковое общение, облегчается знакомство с новой культурой. Недостатком является неупорядоченность языкового материала с точки зрения практических целей преподавания, высокий темп речи, что осложняет восприятие учащимися, особенно на начальном этапе.

Следует рассмотреть приемы работы с короткометражными видеофильмами на примере двух фильмов из киножурнала «Ералаш».

Работа над каждым фильмом в пособии построена по определенной схеме: даются новые слова, часть из них объяснена в пособии, о чем-то расскажет преподаватель, остальное студенты смогут посмотреть по словарю. Затем предлагаются вопросы перед просмотром фильма. Они могут быть связаны с грамматикой, а так-

же обращают внимание на определенные детали, которые понадобятся при ответах на вопросы после просмотра. Третья группа заданий – после просмотра фильма. Иногда это тест – наиболее современная форма контроля – и ответы на вопросы, иногда только беседа с преподавателем. Самым сложным представляется четвертое – творческое задание. Оно должно вывести в монолог или диалог, возможны и письменные работы.

Фильм «Голодовка»

Лексика

Голодовка, объявлять – объявить голодовку, сосиски; пирожное; компот; «Приятного аппетита!»; поесть (поешь) как следует; как пес в конуре; рассесться (расселся); правописание безударных гласных.

Задания перед просмотром фильма.

1. Скажите, где происходит действие.

2. Прочитайте табличку, которую написал мальчик, и скажите, нашли ли вы там ошибки.

3. По какой причине люди могут объявить голодовку?

4. Удалось ли мальчику побороться за свои права? Почему?

Задания после просмотра фильма.

• *Тест*

Выберите один правильный ответ

1. Действие фильма происходит

а) на улице; б) дома; в) в классе; г) в коридоре школы.

2. В табличке, которую написал мальчик («Обивляю галадовку, требую тройки по русскому языку», есть ошибки:

а) в одном слове; б) двух словах; в) трех словах; г) четырех словах.

3. Фразу «Ты сначала поешь как следует, а потом голодай!» говорит:

а) директор школы; б) учительница; в) товарищи; г) техничка.

4. Пожелание «Приятного аппетита!» говорит:

а) директор школы; б) учительница; в) товарищи; г) техничка.

5. Задание «Выучи правописание безударных гласных» дает:

а) директор школы; б) учительница; в) товарищи; г) техничка.

• *Ответьте на вопросы*

1. Какие ошибки на табличке у мальчика?

2. Имеет ли право этот ученик требовать положительной оценки по русскому языку?

3. Что принесли мальчику поесть?

4. По какой причине люди могут объявить голодовку?

5. Ему не поставят тройку по русскому языку, потому что он не сумел выдержать голодовку?

6. Удалось ли мальчику побороться за свои права? Почему?

7. Ждет ли этого ученика наказание? Если да, то какое?

8. Мальчику говорят: «Поешь как следует!» Что еще можно сделать «как следует»?

• *Творческое задание*

1. Имеют ли право школьники или студенты бороться за более высокую оценку (высокий балл)? Каким образом? Что может предпринять студент, если чувствует, что его знания выше той оценки, которую ему ставит преподаватель?

Методически обоснованное, планомерное использование видеозаписей художественных и короткометражных фильмов делает занятия запоминающимися, интересными, более динамичными, позволяет активизировать процесс преподавания РКИ, содействует совершенствованию умений в различных видах речевой деятельности. Это рациональный способ повышения эффективности обучения. Видеозанятия способствуют более качественному усвоению информации, увеличению объема монологического высказывания, уменьшают количество ошибочных речевых действий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бахмутова, А. В.* «Барышня-крестьянка»: учебное пособие по русскому языку для студентов-иностранцев на материале повести А. С. Пушкина и одноименного фильма / А. В. Бахмутова, Т. Н. Весова, Е. В. Чистякова / ВолгГТУ. – Волгоград, 2005. – 40 с.

2. *Весова, Т. Н.* Читаем. Смотрим. Говорим: развитие речевых умений на материале художественных текстов и видеозаписей одноименных фильмов: учеб. пособие / Т. Н. Весова, Е. В. Чистякова / ВолгГТУ. – Волгоград, 2008. – 56 с.

3. *Быкова, О. П.* Учебные модули для работы с видеоматериалом / О. П. Быкова // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 2.

4. *Мезенина, Л. М.* Использование видеокурсов при обучении иностранной речи (на примере английского языка) / Л. Мезенина. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/312881/

5. *Сибагатулина, Т. А.* Приемы развития говорения на уроке иностранного языка с помощью видеофильма. / Т. Сибагатулина // Интернет-журнал «Эйдос». – 2009. – 10 ноября. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2009/1110 – 2.htm. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.

ББК Т3(2)622.12,01

Е. В. Огаркова

К ВОПРОСУ О НОВЫХ ИСТОЧНИКАХ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ СТАЛИНГРАДА В 1940-е ГОДЫ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: elen-ogarkova@yandex.ru

Статья является кратким изложением результатов нескольких исследовательских проектов автора за последние пять лет. Они посвящены новым историческим источникам изучения советской культуры периода Второй мировой войны. Цель данной работы – выявить особенности формирования сталинградской художественной школы и на ее примере выявить региональные особенности советского реализма 1941–1945 годов. Автор продолжает серию публикаций, в которых популяризирует художественные исторические источники и обосновывает их историко-документальное своеобразие.

Ключевые слова: Сталинградская битва в искусстве; исторические источники изучения художественной культуры; художник и война; социалистический реализм.

E. V. Ogarkova

THE QUESTION IS ABOUT OF NEW SOURCES OF STUDYING ART LIFE OF STALINGRAD IN 1940TH YEARS

Volgograd State Technical University

Article is a summary of results of several research projects of the author for last 5 years. They are devoted to new historical sources of studying of the Soviet culture of the period of II world war; to comparison mass political schedules and front figures about Stalingrad battle. The purpose of this work is – to reveal features of formation of Stalingrad art school and on its example to reveal regional features of the Soviet realism in 1941-1945. The author continues a series of publications in which popularizes art historical sources and proves their historical and documentary originality.

Keywords: Stalingrad battle in art; historical sources of studying of art culture; the artist and war; socialist realism.

Город-герой Волгоград – город с необычной исторической судьбой. Великие социальные катастрофы XX века, случившиеся в России, непосредственно затронули его. Практически за жизнь одного поколения произошли повороты истории, при которых менялось все: имя, состав населения, облик.

Сталинградская битва, развернувшаяся на берегах Волги и Дона, уже в ходе сражения стала ассоциироваться с кульминацией военного противостояния Советского Союза и Третьего Рейха. Драматургия битвы, огромное число сюжетов, фактов беспрецедентного героизма, подвигов самопожертвования, чудес и казусов сделали это сражение не только объектом исторической науки, но и объектом художественного осмысления истории человечества в XX веке.

На полях сражения оказались десятки и сотни художников, профессионалов и самодеятельных авторов. Была создана чрезвычайно обширная художественная изобразительная летопись. В настоящее время произведения изобразительного искусства изучаются как новый, мало известный пласт исторических источников о Сталинградской битве. По принципу назначения их можно разделить на две группы:

а) массовая политическая графика: плакаты, листовки, открытки, изданные в целях пропаганды большими тиражами. Массовая политическая графика, следующая в русле государственной идеологии и являющаяся одним из способов пропагандистского воздействия, отражает официально признанную оценку Сталинградской битвы;

б) фронтовые рисунки – уникальные исторические документы. Они помогают воссоздать психологический фон эпохи, без которого невозможно глубокое и всестороннее изучение прошлого, содержат личный взгляд художников, их мироощущение и понимание происходивших событий.

В изучении и постижении прошлого историки и искусствоведы делают шаг навстречу друг другу. Что же является общей платформой для исторической науки и искусствознания, работающих с одними материалами? Что делает произведение искусства историческим источником, документом? Два наблюдения, историка и искусствоведа, звучат в унисон. А. К. Соколов отмечает, что «… литература и искусство имеют свойство «нащупывать» реальность, фиксировать возникающее бытие, предвосхи-

щая то, что потом найдет отражение в историографии» [10, с. 73]. А. К. Якимович подчеркивает, что художники – особо чувствительные и наделенные обостренными нервами люди, что искусство «нечаянно проговаривается». И специфика «большой формы» в том, что она «с неизбежностью высказывается о том, о чем сам художник и не собирался высказываться» [11, с. 310]. Важно, что благодаря острой наблюдательности, социальному чутью и интуиции, художник обладает провидческим даром, а произведения искусства – даром явить свое время, выразить определенную историческую эпоху, иными словами, быть историческим источником. В случае с искусством советского периода интрига заключается в том, что были сложные отношения власти и интеллектуальной элиты общества. Небывалую ценность приобретает именно то, о чем искусство, по мнению искусствоведа, проговаривается и что оно, по мнению историка, нащупывает.

Междисциплинарные исследования перспективны для рассматриваемой темы потому, что они позволяют преодолеть описательность, свойственную большинству текстов краеведческой направленности. На примере военно-фронтовой графики, созданной очевидцами Сталинградской битвы, предоставляется возможность обнаружить метаморфозы культурно-исторических смыслов переломного периода Великой Отечественной войны. Еще более остро эти метаморфозы выступают при сопоставлении произведений визуальной пропаганды и натурной фронтовой графики. Развернутый сравнительный историко-художественный анализ предложен в монографии «Сталинградская битва в советском изобразительном искусстве. 1942–1945» [7]. Тезисно можно обозначить следующие акценты.

На рубеже 1942–1943 гг. происходит превращение Сталинграда в один из героических символов всей войны. В печатной периодике, изобразительной пропаганде форсируется создание образа героя, готового отдать жизнь, но не сделать ни шагу назад, переосмысливается понятие Родина, героическое дореволюционное прошлое государства, усложняется и конкретизируется образ врага. В то же время пик противостояния и максимального ожесточения, аккумулировавшийся в строках стихотворения К. Симонова «Убей немца!», находит отражение не только в плакатах, но и карикатуре. Мэтры советской сатиры Кукрыниксы, Б. Ефимов уделили много внимания событиям Сталинградской битвы. Зарисовки фронтовиков наполнены гневом и едкой иронией, допускаются и представляются естественными чувства и мысли, не допустимые в условиях мира.

На завершающем, победном этапе Сталинградской битвы в изобразительное искусство возвращается образ Сталина-триумфатора.

Иной образ Сталинграда и его защитников предстает в натурных фронтовых зарисовках 1942–1943 гг. Диссонансом плакатному герою-богатырю, ратоборцу выступает галерея образов молодых и немолодых, красивых и нет, дерзких и печальных, рядовых и командиров. Среди многоликой армии людей, волей судьбы оказавшихся в Сталинграде, мелькнет лицо девушки-медсестры – почти ребенка, и небритого сержанта-связиста, и отчаянного командарма Чуйкова, и сократовский лоб командарма Шумилова, и сталинградская старуха, терпеливо и спокойно дожидающаяся, когда прогонят фрицев.

О своем понимании миссии художника-фронтовика просто, но емко сказал в воспоминаниях Лев Жданов: «Может так оказаться, что только этот рисунок и останется от солдата, совсем молодого парня» [4].

Для нашего времени, это художественное наследие – протест против превращения уже потомками фронтового поколения в «антропный материал» [11, с. 258], подготовленный историей для великих потрясений XX века.

В пейзажных зарисовках выстраивается неожиданный образ: победивший Сталинград – город-загадка, непостижимое место катастрофы, вселенской брани, вопиюще не похожее на таковое. Эти столкновения хаоса, разрушения, смерти с идиллическими просторами волжских степей, панорамой красавицы Волги особенно остро наблюдательно осмыслил Е. А. Кибрик [7, с. 153].

Отдельную группу произведений составляют зарисовки художников-сталинградцев, вернувшихся после битвы и после войны в свой город. Руины, оставшиеся после сражения, медленно и неохотно уступали место новому Сталинграду. Подобно Китеж-граду, красный кирпич старого Царицына является в фундаментах нового города, в потаенных, заброшенных уголках послевоенного Сталинграда. С осознанием того, что скоро этот разрушенный город ее юности исчезнет совсем, ежедневно выходи-

ла на зарисовки с осени 1943 года сталинградская художница Н. Е. Черникова, «взяв с собой на день пачку папирос и стакан семечек». Она зафиксировала руины прежде самых красивых и любимых уголков. Ее же рисунки свидетельствуют о том, как выживали, налаживали быт уцелевшие жители в мертвом городе. Очень мудро отмечает она, как земля отходит от войны и вместе с людьми постепенно очищается, поглощая, перерабатывая, покрывая травой смертоносный металл [8, с. 82]. Для сталинградцев дилемма «героическое – трагическое» чрезвычайно заострена.

Таким образом, в ходе Сталинградской битвы регион стал ареной не только военных действий, столкновения военных стратегий, идеологий, техники и колоссальных человеческих ресурсов. Он стал поводом, объектом и героем значительного числа произведений искусства. Испытание Сталинградом, сталинградский опыт были приобретены огромным числом художников. Вопреки войне, как ни парадоксально, в 1942–1943 гг. Сталинград получил всплеск, интенсивный рывок, интеллектуальный прорыв в художественной жизни, опровергая утверждение о музах, которые «молчат, когда бьют пушки». Вся эта работа по художественно философскому осмыслению на примере Сталинграда феноменов Войны и Мира, Судьбы человека в эпицентре социальных катаклизмов началась сразу же и не останавливается по сей день во всех видах искусства. Поэтому нельзя исключать это художественное наследие и эту творческую работу по осмыслению Сталинградской битвы из истории региональной художественной культуры.

После битвы интерес творческой интеллигенции к Сталинграду усилился. Особенно ясно он проявился в ходе конкурса на проект создания памятника защитникам Сталинграда. Город лежал в руинах. И, несмотря на катастрофические последствия, при размышлениях о монументах, посвященных защитникам Сталинграда, предлагались самые фантастические проекты [1, с. 291].

В сентябре 1944 г. Комитет по делам архитектуры при Совнаркоме СССР и Союз советских архитекторов объявили открытый конкурс проектов центральной площади и монумента. В конкурсе приняли участие мастера архитектуры и самоучки. Большинство авторов руководствовались мыслью, что многострадальный, но выстоявший Сталинград достоин самого лучшего. Пафос победы, торжество, ощущение необратимости наступательного движения на Запад и скорой окончательной победы, благодарность Сталинграду и его павшим защитникам породили триумфальный характер проектов монументалистов. Прежде всего размеры (один из крупнейших советских архитекторов А. К. Буров предложил форму пирамиды – высотой 150 м и длиной основания 236 м. Один из зарубежных проектов от французского архитектора Кормье – меч 200 метров, вонзенный в немецкую каску).

Многие авторы, осознавая оторванность своих проектов от реалий битвы, увлеченностью мифом, но не фронтовой правдой, предложили компромисс и включение в плоть монумента музейного здания и художественной панорамы. В музее, располагающемся либо в основании, либо в верхней части должны быть выставлены подлинные вещественные и документальные свидетельства сражения.

И, пожалуй, кардинально иная мысль была высказана позднее В. Некрасовым в очерке «Случай на Мамаевом кургане». Герой произведения предлагает оставить все, как было: окопы, блиндажи, траншеи, ходы сообщения, чтобы потомкам было очевидно, как сражались их отцы и деды, как победили.

Горькое и болезненное несоответствие мечты и реальности обнаруживается исследователями при сравнении проектных материалов с сухой статистикой и делопроизводственными документами партийно-государственных органов управления. Так, насущные проблемы по увековечиванию памяти о Сталинграде озвучены уже весной 1943 года.

В Государственном архиве Волгоградской области есть документы, позволяющие оценить динамику работ по учету и охране воинских захоронений и мемориалов. Справка о состоянии братских и индивидуальных могил воинов советской армии, погибших в период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. и Гражданской войны 1919–1921 гг. по Сталинградской области на 15 ноября 1950 года фиксирует, что «для сооружения капитальных памятников и оград… необходимы значительные средства, которые районами на местах не могут быть изысканы» [2, с. 6]. Но и по прошествии десятилетий проблема ухода за воинскими захоронениями и увековечивания памяти защитников Сталинграда по-прежне-

му остра. В своем диссертационном исследовании О. А. Галкова констатирует, что «к числу современных проблем охраны архитектурно-градостроительного наследия Волгоградской области можно отнести ухудшившееся содержание воинских захоронений, которое теперь стало делом муниципальных образований с их весьма скромными бюджетами, разрушена старая система шефства за памятниками коллективами учебных заведений, учреждений и предприятий» [3, с. 364].

Не только события 1941–1945 гг. для нашего края имеют определяющее значение для последующей истории, но и культура памяти о войне является для нас остроактуальной.

Таким образом, история художественной жизни Сталинграда 1941–1945 гг. не имеет аналогов среди других регионов. На протяжении короткого времени наблюдалось интенсивное выстраивание своей художественной среды, формирование художественных кадров, становление материальной базы и традиций художественной жизни. А затем последовало молниеносное разрушение города, вместе с его культурным слоем. Однако в самые трудные и, казалось бы, безнадежные для культуры месяцы, историческая ситуация стойкости и максимального напряжения духа притягивает значительные художественные силы, провоцирует всплеск творческой инициативы и серьезную, глубокую дискуссию о месте художника в обществе, о выборе содержания и интонации диалога со зрителем (с современниками и потомками), о художественном методе.

Именно после Сталинградской битвы по поводу Сталинграда развернулась долгая и интенсивная, насыщенная интеллектуальная работа по переосмыслению образов мемориальной архитектуры. Задача современных граждан – стремиться преодолеть стереотипы и многолетнюю инертность, сохранять и изучать историко-культурное наследие во всей его полноте и многообразии, гордиться героической историей своего края.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Аргасцева, С. А*. Проекты восстановления Сталинграда, выполненные в военные годы / С. А. Аргасцева // Сталинградская битва: материалы научных конференций, прошедших в Москве и Волгограде к 50-летию сражения / под общей ред. Б. С. Абалихина. – Волгоград: СТ «Вале», 1994. – С. 289–296.

2. ГКУВО «Государственный архив Волгоградской области» (ГАВО). Ф. 6164. Оп. 1. Д. 29. Л.5–6.

3. *Галкова, О. В*. Российские традиции охраны культурного наследия: дис. ... канд. ист. наук: 24.00.01 / О. В. Галкова. – Вологоград, 2012. – 524 с.

4. *Жданов, Л. И*. В 42-м на Дону, севернее Богучара. Очерки-зарисовки памяти красноармейца Льва Жданова. Рукопись. Тетрадь 1 / Л. И. Жданов // Федеральное государственное учреждение культуры «Государственный историко-мемориальный музей-заповедник «Сталинградская битва».

5. *Скрипкин, А. С.* История Волгоградской земли от древнейших времен до современности: учеб. пособие / А. С. Скрипкин, А. В. Луночкин, И. И. Курила. – М.: Планета, 2011. – 224 с.

6. *Ишкова, Л. Л*. Сталинградские художники накануне и в годы Великой Отечественной войны и Сталинградской битвы / Л. Л. Ишкова // Сталинградская битва в контексте мировой художественной культуры: материалы Всерос. научно-практич. конф., посвященной 60-летию победы в Сталинградской битве. – Волгоград: Прин Терра, 2008. – С. 52–72.

7. *Огаркова, Е. В*. Сталинградская битва в советском изобразительном искусстве. 1942–1945: монография / Е. В. Огаркова. – Волгоград: Издатель, 2011. – 184 с.

8. *Огаркова, Е. В*. Художница из Сталинграда Надежда Елисеевна Черникова / Е. В. Огаркова // Труды Волгоградского центра германских исторических исследований. Вып. 4. Женщина и война. 1941–1945 // Россия и Германия: материалы Междунар. науч. конф., г. Волгоград, 12–13 мая 2005 г. / под ред. Н. Э. Вашкау, П. Линке. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2006. – С. 76–82.

9. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ) Ф. 17, Оп. 125. Д. 216. Л. 127.

10. *Соколов, А. К.* Социальная история, литература и искусство: взаимодействие в познании реалий XX века / А. К. Соколов // История России XIX–XX веков: новые источники понимания / под ред. С. С. Секеринского. – М., 2001. – С. 65–75.

11. *Якимович, А*. Полеты над бездной. Искусство, культура, картина мира. 1930–1990 / А. Якимович. – М.: Искусство-XXI век, 2009. – 464 с.

УДК 821.161.1-9
ББК Ш5 (2Рос)

Е. А. Мухина

«СЛОВАРЬ» В. И. ДАЛЯ КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ

Волгоградская академия МВД РФ
E-mail: muhina@list.ru

В статье рассматриваются категориальные и дифференциальные текстологические признаки художественности «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля, особенности его текстовой номинации.

Ключевые слова: художественный текст, номинация, композиция, образность, хронотоп.

E. A. Mukhina

V. I. DAL'S «DICTIONARY» AS ARTISTIC TEXT

Volgograd Academy of the Russian Internal Affairs Ministry

The article deals with the categorical and differential textual signs of artistry «Explanatory Dictionary of the Russian Language» V. I. Dal`, especially its textual nomination.

Keywords: artistic text, category, composition, imagery, chronotope.

Современное текстоведение отвечает на множество теоретических и методологических вопросов, связанных с определением видов текста, механизмами текстотворчества, рассматривает и прикладные аспекты: активацию и реализацию тех или иных компонентов языковой способности в системах языковой и текстовой личности [6]. Исследователи художественных текстов анализируют, как правило, поэтические и прозаические произведения, принадлежность которых к сфере словесного искусства для многих авторов изначально известна и определяется научной традицией.

«Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля до настоящего времени не стал предметом изучения исследователей как художественный текст, несмотря на то, что подобный подход к рассмотрению данного лексикографического труда мог бы подтвердить или опровергнуть те или иные аспектуальные научные гипотезы. Автором уже была предпринята попытка исследования «Словаря» В. И. Даля как художественного произведения методами литературоведческого анализа [9], и при помощи сопоставительного изучения данного лексикографического справочника со «Словарем Академии Российской» (1789–1794) в рамках эстетических парадигм [12] был сделан вывод о художественности только одного из компаративных объектов [10]. Однако для достаточности научного обоснования подобного подхода необходимо обратиться к теории текста.

Определение «Словаря» В. И. Даля как текста, то есть как результата «функционально-лингвистического синтеза субъекта и объекта языковой, текстовой и культурной деятельности» [6, с. 9], сомнений не вызывает. Однако целевые характеристики данного процесса, результатом которого стал лексикографический текст, не позволяют однозначно отнести труд В. И. Даля к одной художественной номинации.

Казалось бы, задачами его творца стали описание и исследование предметов мира, а точнее, лексических средств языка. Соответственно, текст «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля является результатом научной номинации. Но в том случае, если обратиться к перечню словарных статей в данном лексикографическом справочнике, то можно увидеть существенную часть описанных автором денотатов, относящихся к фактам культурной памяти и традиций: этнонимы, наименования предметов культа (церковного и светского), пословицы, поговорки и т. д.

«Напутное слово», предваряющее основную часть словаря и выступающее единым целым с его текстом, является фактом публичной номинации, которая фиксирует, анализирует и син-тезирует актуальную информацию [6, с. 22]: «Просмотрев запасы свои, собиратель убедился, что в громаде сору накопилось много хлебных крупиц, которые, по русскому поверью, бросать грешно» [4, XXIV]. Подобных авторских комментариев о работе лексикографа в «Напутном слове» достаточно много, чтобы отнести текст «Словаря» В. И. Даля в том числе и к фактам публичной номинации: «Итак, ограничась теми средствами и силами, какие нашлись, и, положив живой, устный язык русский, а паче народный, в основу своего труда, собиратель решился приступить к делу» [4, XXV].

Среди известных видов номинации выделяют еще экспериментальную номинацию – создание текста с целью порождения новой традиции того или иного вида текстотворчества. Подобной сверхзадачи автор «Толкового словаря живого великорусского языка», включающего двести словарных статей, в силу природной скромности (лингвистом по образованию В. И. Даль не был) не ставил. Однако в том же «Напутном слове» определены целевые установки по реформированию известной речевой практики: «Кажется, будто бы такой переворот предстоит ныне нашему родному языку. Мы начинаем догадываться, что нас завели в трущобу, что надо выбраться из нее поздоровому и проложить себе иной путь» [4, XXI]. И «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля породил различные художественные тексты, продолжившись в другом качестве: Л. Н. Толстой, работая над романом «Война и мир», обращался к данному лексикографическому справочнику, Ф. М. Достоевский в своем «словотворчестве» (писатель ввел в употребление слово «стушеваться») сравнивал себя с создателем словаря: «… будущий Даль меня поблагодарит!». Великий писатель, видимо, не сомневался в том, что автор такого справочного пособия создал не последний прецедент в лексикографии. И действительно, «Русский словарь языкового расширения» А. И. Солженицына, написанный через столетие, по мнению М. Эпштейна, построен на «далево-солженицынских однословиях» [14], продолжает традицию «скорнения», идущую от новообразований, авторство которых приписывается создателю «Толкового словаря живого великорусского языка» («ловкосилие», «носохватка», «небозем» и др.).

Таким образом, текст далевского труда не является результатом исключительно научной, публичной или экспериментальной номинации. Низкая степень стереотипности, как известно, присуща номинации художественной. Данная классификация определяет художественную номинацию как «создание за счет визуальных, аудиовизуальных и вербальных средств текста, отображающего индивидуально-авторскую художественную картину мира, с целью этико-эстетического функционирования данного визуального, аудиального и вербального текста» [6, с. 22–23]. Словарь, созданный одним автором, приговорен нести в себе специфику единственной текстовой личности, несмотря на то, что отражает коллективное языковое сознание, то есть фиксирует средства национального языка.

Конечно, реформатор-одиночка В. И. Даль, во взглядах близкий славянофилам, не мог повлиять на речевую практику использования иностранных слов, намеренно исключив их из своего словаря. Однако тот факт, что императивная установка текстотворца повлияла на языковую специфику данного словаря «живого великорусского» языка, позволяет говорить об индивидуально-авторской картине мира, явленной в сокровищнице народной. Следует заметить, что словарь создавался при помощи визуальных, аудиальных и вербальных средств: В. И. Даль записывал услышанное слово в любом месте, куда бы ни забросила его доля военного врача, интересовался всем, что видел. Лексикограф даже поместил в текст словаря два рисунка. В. П. Бутромеев, почувствовав «визуальность» далевского материала, подготовил свою редакцию «Дополнительного иллюстрированного тома толкового словаря живого великорусского языка» [3].

Этико-эстетическая направленность текста также неоднократно манифестировалась самим В. И. Далем: «Живой народный язык, сберегший в жизненной свежести дух, который придает языку стойкость, силу, ясность, целость и красоту, должен послужить источником и сокровищницей для развития образованной русской речи» [4, XIV]. Более того, восприятие лексикографического справочника было не совсем научным. Академик Я. К. Грот, один из первых исследователей «Толкового словаря живого великорусского языка», писал: «Словарь Даля – книга не только полезная и нужная, это – книга занимательная: всякий любитель отечественного слова может читать ее или хоть перелистывать с удовольствием. Сколько он найдет в ней знакомого, родного, любезного, и сколько нового, любопытного, назидательного!» [5, с. 43].

Таким образом, «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля выступает результатом художественной номинации, вмещая в себя и признаки научной, публичной, экспериментальной и культурной номинации, то есть художественным текстом. Однако во избежание ошибки поспешного обобщения необходимо рассмотреть все признаки и качества художественного текста.

Текстологические исследования (И. Р. Гальперин, Г. В. Колшанский, Т. В. Трошина, Н. С. Бо-

лотнова, Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин и др.) выделяют генеральные (системность, самоорганизованность, креативность, вербальность, кодифицированность, интепретативность, антропологичность, модальность, энергетичность, культурологичность), категориальные (целостность или цельность, связность, завершенность, диалогичность, напряженность, стилистичность, интегративность, непроницаемость, воспроизводимость, коммуникативность, концептуальность, прагматичность, членимость и др.) и дифференциальные признаки текста (присущие определенному типу) [6, с. 85–87].

Все перечисленные генеральные признаки или качества текста характеризуют и «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля. Во-первых, его текст образует систему, выстраивает, «самопорождает» текст каждой словарной статьи по гнездовому принципу. Данный факт отмечен В. П. Бутромеевым в предисловии к иллюстрированной редакции: «Это саморазвивающийся организм, невидимыми, но прочными нитями связанный с жизнью народа. Он, этот словарь, создан так, что не может не развиваться» [3, с. 5].

Также текст словаря эстетичен и этичен (о чем говорилось выше), выступает кодифицированной структурой (культурологических, графических, стилистических и других кодов), интерпретативен (допускает расшифровку различных смыслов и авторских замыслов: в частности, словарная статья «Путь» соотносится с «Напутным словом» в хронотопическом аспекте, а статья «Слово», по мнению А. И. Байрамуковой, «представляет собой философическое рассуждение о слове» [2, с. 55]), антропологичен (создан одной языковой личностью и нацелен на формирование других языковых личностей), модален (автор не раз высказывает свое отношение к объекту своего творческого процесса), энергетичен (накапливает и выделяет энергию языкового, культурного, психологического характера), является неотъемлемой частью национальной культуры, выражает духовность (содержит переживания духа).

Текст исследуемого лексикографического труда также обладает категориальными признаками. Так, при изучении «Словаря» В. И. Даля необходимо учитывать его непроницаемость, то есть невозможность произвольного внедрения в текст иных фрагментов (редакторская правка И. А. Бодуэна де Куртенэ лишила далевское творение той привлекательности и самобытности, которыми всегда восхищались его читатели), интегративность, то есть текст «Словаря» следует рассматривать в парадигме других текстов (так, Н. А. Кожевникова правомерно сопоставляет как равнозначимые произведения «Толковый словарь живого великорусского языка» и роман А. Белого «Москва» [8]), воспроизводимость, то есть различные интертекстуальные связи с другими произведениями (аллюзии, цитаты и пр.), завершенность: как и любое художественное произведение, даже не законченное автором по причине внезапной кончины (например, роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» или поэма Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо»), для публикации, максимально приближенной к авторскому замыслу, оформляют текстологи.

Текст В. И. Даля целостен (включает также вступительные статьи), имеет сюжет (тема «пути», дороги, движения начинается с «Напутного слова»), фабулу и композицию, которые определяются как содержанием словаря, так и его языковой картиной мира в целом. Следует заметить, что данные категории, как и категория «авторское сознание», должны стать темой отдельного исследования сквозь призму категории художественности текста. Но бесспорно уже и то, что авторский субъект, формируя в читательском восприятии картину мира, обусловливает еще один признак текста – его диалогичность.

В аспекте данной проблемы наиболее важными должны стать дифференциальные признаки художественного текста, которые позволяют отнести изучаемое лексикографическое творение к произведениям искусства.

Известно, что художественные тексты имеют наиболее широкий набор дифференцированных признаков: экспериментальность, эвристичность, энигматичность, комплетивность, цельнооформленность и идиоматичность, герметичность, репродуктивность, графичность, образность, коннотативность и хронотопичность. Причем, некоторые исследователи [6, с. 88] образность и хронотопичность определяют как дополнительные качества художественного текста. Между тем именно эти признаки в литературоведческом анализе становятся одними из главных критериев художественности произведения. Хотя на особенности далевского хронотопа первыми обратили внимание именно лингвисты: «Время в Словаре двупланово: в нем есть историческое линейное время и вре-

мя мифа, которое совпадает со временем народного, православного календаря и движется по кругу» [1, с. 18].

Тексту «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля присущи все перечисленные признаки художественности. Необычность выбранных лексикографических решений (принцип построения словарной статьи, ее наполнение и т. д.), обращение к народному языку, цикличность времени – вот далеко не полный перечень различных кодовых новаций, свидетельствующих об экспериментальности данного текста.

Новизна формы и содержания обусловливает эвристичность текста. Последнее качество в исследуемом произведении поддерживается и наличием огромного пласта неизвестной до публикации данного лексикографического справочника диалектной лексики. «Словарь» В. И. Даля сам по себе стал открытием как на уровне формы (необычность жанра), так и содержания, вобрав в себя слова неизвестного академическим кругам «живого» языка. Соответственно, текст подобного творения способствовал обогащению языка, предложил новые способы познания языковой действительности, то есть имеет все признаки комплетивности.

Цельнооформленность и идиоматичность словаря также обнаруживается на различных уровнях его системы. Слова в структуре словарных статей обычно иллюстрируются пословицами и поговорками, что создает высокую степень изоморфизма формы и смыслового (полиинтерпретативного содержания). Таким способом «бытовое» слово начинает функционировать как «артема» [7, с. 56], а весь словарь выступает одним большим тропом, так как ставит перед читателем «творческую задачу восполнить недосказанное» [11, с. 101].

Репродуктивность как дифференциальное качество художественного текста также свойственна «Толковому словарю живого великорусского языка». По мнению Ю. В. Казарина, «текстотворчество как процесс основывается на механизме “предыдущий текст способствует созданию последующего”» [6, с. 87–88]. В. И. Даль, раскрывая этапы работы над словарем, сам называл претексты своего труда: «При обработке словаря своего, составитель следовал такому порядку: идучи по самому полному из наших словарей, по академическому, он пополнял его своими запасами; эта же работа пополнялась еще словарями: областным академическим, Бурнашева, Анненкова и другими, <…> делались справки у Рейфа и Шимкевича…» [2, XXXIV].

В отличие от многих других текстов, особенно прозаических, в «Словаре» В. И. Даля представлены особые графические решения, свойственные не всем лексикографическим справочникам. Графичность – качество, которое некоторыми исследователями признается основным дифференцированным признаком художественного текста.

И наконец, «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля не менее энигматичен, чем любое поэтическое творение символистов или футуристов: он содержит массу загадок, которые исследователи объясняют поразному: как толково-энциклопедический феномен [1], как часть лингвокультурологической дилогии [13] и т. д. Однако ответы следует искать в основном его качестве – принадлежности к художественным текстам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Байрамукова, А. И.* Метапоэтика и металингвистика «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля как толково-энциклопедического феномена: автореф. дис. … канд. филол. наук / А. И. Байрамукова. – Ставрополь, 2008. – 24 с.

2. *Байрамукова, А. И.* Метапоэтика «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля в системе его творчества / А. И. Байрамукова // Известия Российского государственного университета им. А. И Герцена. Аспирантские тетради [Текст]. – СПб., 2007. – №18 (44). – С. 52–57.

3. *Даль, В. И.* Дополнительный иллюстрированный том толкового словаря живого великорусского языка / под ред. В. П. Бутромеева. – М.: Белый город, 2004. – 640 с.

4. *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. / В. И. Даль. – СПб.: ТОО «Диамант», 1998. – Т. 1: А-З. – 800 с.

5. *Грот, Я. К.* Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля / Я. К. Грот // Труды. – СПб., 1989. – Т. 11.

6. *Казарин, Ю. В.* Основы текстотворчества (мастерская текста) / Ю. В. Казарин. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2008. – 204 с.

7. *Климовская, Г. И.* Тонкий мир смыслов художественного (прозаического) текста. Методологический и теоретический очерк лингвопоэтики / Г. И. Климовская. – М.: Флинта, 2011. – 167 с.

8. *Кожевникова, Н. А.* Роман А. Белого «Москва» и словарь В. И. Даля / Н. А. Кожевникова // Русский язык в научном освещении. – М., 2001. – № 2. – С. 14–39.

9. *Мухина, Е. А.* «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля как художественное произведение/ Е.А. Мухина // В.И. Даль в мировой культуре: сб. науч. работ. – Луганск – М.: Изд-во ГУ «ЛГУ имени Тараса Шевченко», 2012. – Ч. 5. – С. 36–47.

10. *Мухина, Е. А.* «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля и «Словарь Академии Российской»:

проблема художественности / Е. А. Мухина // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2(33). – С. 278–282.

11. *Никитин, В. М.* О семантике метафоры / В. М. Никитин // Вопросы языкознания. – 1979.– № 1.

12. *Тюпа, В. И.* Парадигмы художественности (конспект цикла лекций). – Режим доступа: http://www.nsu.ru/education/virtual/discours223.htm

13. *Фархутдинова, Ф. Ф.* Лингвокультурологическая дилогия В. И. Даля в парадигме идей и направлений современной русистики: дис. … д-ра филол. наук / Ф. Ф. Фархутдинова. – Иваново, 2001. – 416 с.

14. *Эпштейн, М.* Слово как произведение: о жанре однословия [Текст] / М. Эпштейн. – Режим доступа: http:magazines.russ.ru/novyi_mir/2000/9/epsh.html

УДК 821.161.1
ББК Ш 6 (2Рос)

Н. В. Харламова

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ РОМАНА Л. Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА» ИНОСТРАННЫМИ И РОССИЙСКИМИ РЕЖИССЕРАМИ: ВЗГЛЯДЫ ДВУХ КУЛЬТУР НА ЛЮБОВЬ-СТРАСТЬ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: gorkovskaya@mail.ru

В статье освещаются проблемы интерпретации иностранными и российскими режиссерами романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина». Рассматриваются киноверсии романа с учетом специфики двух типов культур: восточной и западной, и как следствие, видится разное понимание страсти как центра философско-этической проблематики романа.

Ключевые слова: страсть, восточная культура, западная культура, киноверсия романа.

N. V. Kharlamova

FEATURES OF PERCEPTION FOREIGN AND RUSSIAN DIRECTORS OF NOVEL «ANNA KARENINA» BY L. N. TOLSTOY

Volgograd State Technical University

In article problems of interpretation with foreign and Russian directors are analyses L. N. Tolstoy's novel «Anna Karenina». Film-versions of the novel are examined according to the specificity of two types of cultures: east and western, and as a consequence, - it sees different understanding of passion as center of a philosophical and ethical problematic of the novel.

Keywords: passion, east culture, the western culture, the film-version of the novel.

Обратившись к классической литературе, кинематограф обнаружил, что она имеет богатейший, еще по-настоящему не изученный спектр чувств и эмоций.

Образ Анны Карениной притягателен не только для читателей. В кино и театре этот образ воплощали лучшие актрисы. В мировом кинематографе – Грета Гарбо, Вивьен Ли, Татьяна Самойлова, Софи Марсо, Татьяна Друбич, Кира Найтли. Всего в мире насчитывается 24 экранизации «Анны Карениной». По некоторым другим источникам, их больше, около тридцати.

Первой значительной экранизацией «Анны Карениной» на Западе можно считать голливудский фильм 1935 года с Гретой Гарбо в главной роли. Анна Каренина в исполнении Греты Гарбо не может не вызывать симпатии. Это нежная, любящая женщина и мать, светлая по своей природе, достойная того, чтобы быть любимой. И несчастная оттого, что осталась без любви. В ней нет того внутреннего надлома, который был у героини Толстого. Но есть знаменитая печать «роковой женщины». В финале фильма Вронский уезжает на войну, даже не попрощавшись с Анной, и именно этот его шаг приводит героиню к самоубийству. В романе, как мы помним, все было наоборот: Вронский едет на фронт, потрясенный ее смертью. И эта разница принципиальна. Что это: режиссерский ход или своя трактовка философско-этической проблематики романа?

Следующий фильм был поставлен режиссером Жюльеном Дювивье, и роль Анны в нем сыграла Вивьен Ли. Она говорила, что хотела в этом фильме отразить сильную, неистовую природу одержимости Анны, плотскую страсть, испытываемую любовниками друг к другу, и «физическое естество любви». Критики практически единодушно сочли этот фильм обычной мелодрамой, не дотягивающей до романа Л. Н. Толстого.

В 1967 на экраны выходит советская экранизация «Анны Карениной» режиссера Александра Зархи. Множество наших соотечественников знакомо с романом именно по этому фильму. Экранизируя роман Льва Толстого

«Анна Каренина», Александр Зархи сконцентрировался в основном на любовной линии. Выиграл от этого фильм или, наоборот, проиграл, можно поспорить. Очевидно, что он получился цельным и достаточно полным с точки зрения интерпретации романа, и вряд ли к нему стоило что-либо добавлять, иначе он показался бы скучным и затянутым. Главную роль в нем исполнила Татьяна Самойлова. Исполнитель роли Вронского – Василий Лановой.

Заметной вехой в истории киноэкранизаций романа стал американский фильм 1997 года, поставленный режиссером Бернардом Роузом. Роль Анны Карениной в нем исполнила Софи Марсо. В этой киноверсии романа Вронский производит впечатление современного мужчины, привыкшего побеждать на любовном фронте, добиваться желаемого, потом быстро охладевать к своим избранницам. Его нельзя назвать утонченным, воспитанным дворянином XIX века, он слишком грубоват.

Следующей экранизацией стала постановка романа «Анна Каренина» Сергея Соловьева. В фильме снималась целая плеяда талантливейших актеров. Каренин в исполнении Олега Янковского – совсем не тот человек-машина, к которому мы привыкли в предшествующих экранизациях. Это достойный и страдающий человек, заслуживающий уважения и понимания. Фильм и заканчивается тем, что Каренин-Янковский смотрит на нас с экрана, держа на руках маленькую дочку Анны и Вронского. Даже на афише фильма центральная фигура – именно он.

Критики считают, что герои «Анны Карениной» Левин (Сергей Гармаш), Вронский (Ярослав Бойко), Стива (Александр Абдулов) и другие обладают в фильме некоторой общей чертой. Они воспринимаются скорее как наши современники, чем как герои дворянско-помещичьего круга, изображенного Л. Толстым. Не искажая сути толстовских характеров, актеры сыграли их ближе и понятней современному зрителю. И это не поверхностное осовременивание. Историческая действительность воссоздана в фильме вполне достоверно. Только актеры у С. Соловьева не разыгрывают сцен из жизни русских дворян XIX века. Это люди нашего времени, нашего века. Они играют, впуская нас, зрителей, за ширмы и занавески. Вспомним, что Л. Толстого как раз и интересовало главным образом то, что там – за ширмами и занавесками, что происходит в душе человека, когда он наедине со своими ближними и с самим собой. И героиня романа в исполнении Т. Друбич – это живая и страдающая женщина, в которой страсть пробудила дьявола и которая в силу этого была обречена.

В экранизации романа западными и российскими сценаристами видно существенное различие в понимании личности главной героини, а также нравственно-философского содержания романа. Различие это кроется в принципиально разном понимании страсти как центра философско-этической проблематики романа, а также в понимании режиссерами-постановщиками фундаментальных эмоций стыда и вины в системе художественной мотивации поведения героев, и как следствие, различие установок, данных актерам.

Истоки этого следует искать в менталитетах российских и западных режиссеров. В западной культуре ценны индивидуализм, суверенность личности, ее автономность, уникальность, проявленность своего «Я», своей свободы воли. Мировоззрение представителя западной культуры находится в противоречии с глубокой религиозной личной верой. Поэтому когда его носитель заявляет о себе как о человеке верующем, это не может не порождать сомнений относительно глубины этой веры.

Носителям мировоззрения восточной культуры, как правило, присуще конкретное личное вероисповедание. В одних случаях вера становится результатом сложившегося мировоззрения (понимая или чувствуя, что «что-то есть», человек начинает это «что-то» искать); в других, наоборот, вера играет роль стимула к формированию определенной системы философских, социологических, эстетических и иных взглядов.

Эмоции, которые являются в романе сюжетообразующими, также воспринимаются режиссерами по-разному. Одной из таких эмоций является страсть. Страсть – сильное, глубокое, длительное эмоциональное состояние. Страсть подчиняет себе основную направленность мыслей и поступков героев киноверсий романа, она стимулирует их к активной деятельности. Режиссеры различными способами показывают первотолчки страсти. Очевидным является тот факт, что в киноверсиях российских режиссеров именно страсть может быть как разрушающей, так и созидательной силой. Страсть же в зарубежных фильмах не осложнена сопутствующими эмоциями, например, стыда и вины. Страсть интерпретируется как аффект, то есть

кратковременная, предельно яркая эмоциональная вспышка, возникающая в связи с определенным раздражителем и поэтому имеющая конкретную направленность. Кадры с обнаженной натурой и любовные сцены сняты с позиций западной культуры восприятия, слишком откровенно для Л. Толстого.

Любовь-страсть эгоистична по свой сути. Именно поэтому писатель обрекает свою героиню на духовное саморазрушение и физическую смерть. Именно этого не могут понять и передать западные режиссеры. На взгляд автора, Софи Марсо для многих зрителей не явилась достаточно убедительной. Сама актриса говорила, что так и не смогла понять Анну, бросившую ребенка ради любовника. Движения сердца должны заключать истинно бескорыстные, свободные от расчета мотивы. Только тогда они реализуются в истинно нравственном поступке.

Христианская традиция утверждает, что именно сердце выражает доброту, милосердие, именно оно способно к раскаянию. Поэтому очень сложно западным режиссерам дается сцена родов. В экранизации данной сцены зритель должен увидеть, как рассудочность и рациональность отходят на задний план, уступая место жизни эмоциональной. Это великолепно показано во всех экранизациях романа. Но российские режиссеры передают внутренний духовный перелом Каренина и Вронского, героев рассудка, все их принципы становятся ничтожными перед духовной красотой умирающей Анны. Пограничная ситуация между жизнью и смертью заставляет героев под влиянием эмоций вины и стыда нравственно измениться.

Чувство вины и раскаяния, всепрощение и жертвенную любовь испытывает и сама Анна. Сердце героини, способное так страстно любить, страдает от осознания собственной вины, Анна стыдится своих поступков. Стыд представляет собой ориентацию, главным образом, на общественное мнение. К. Изард, западный психолог, определяет эту фундаментальную эмоцию, как утрату «ситуационного самоуважения», стыд «сопровождается острым и болезненным осознанием собственного «Я»… Человек кажется себе маленьким, беспомощным, скованным, эмоционально расстроенным, глупым, никуда не годным…», и далее: «Стыд сопровождается временной неспособностью мыслить логично и эффективно… Пристыженный человек не в состоянии выразить свои переживания» [2, с. 394]. Это прекрасно передают западные режиссеры-постановщики экранной версии романа «Анна Каренина». Подобный взгляд на фундаментальную эмоцию романа, эмоцию стыда, свойственен западному пониманию концепции личности героини, ее мотивационно-поведенческой характеристике.

Русская философская мысль вкладывает в понятие стыда несколько иное значение, рассматривая его как одну из основных этических категорий. Так, В. С. Соловьев относил стыд наряду с жалостью и благоговением к «первичным данным нравственности». «Стыд, – считает он, – и совесть говорят разными языками и по разным поводам, но смысл того, что они говорят, один и тот же: это не добро, это не должно, это не достойно» [3, с. 133]. Таким образом, в русской философской мысли, выросшей на православной почве, стыд во многом является чувством прежде всего внутренним и появляется не только вследствие осуждения поступков человека некой социальной группой, но и вследствие оценки своих поступков самим собой. Эта идея пронизывает все российские версии экранного романа «Анна Каренина».

«Стыд как раз и является такой структурой, – считает А. М. Буланов, – обнаруживаясь в основном не под воздействием тех или иных социальных причин, а вследствие своей онтологической природы, которая, обладая мотивирующей силой, сама по себе обусловливает множество других проявлений человека. Здесь и кроется точка пересечения биологического и социального, рождая на пересечении новое качество этического» [1, с. 100]. В романе мы видим адекватное отражение этого состояния: «Она (Анна) физически чувствовала свое унижение и ничего больше не могла [4]. Анна словно отгородила себя от всех, кроме Вронского, – объекта, к которому она испытывала более сильное чувство, чем эмоции стыда и вины: «У меня ничего нет, кроме тебя» [4]. Это отчуждение выражается также и внешне: «Он хотел видеть ее лицо, но она прятала его и ничего не говорила». Следует отметить, что в российских экранизациях романа часто встречаются сцены, где руки, закрывающие лицо, снимаются крупным планом. Снова обращаемся к сцене родов, когда Алексей Александрович отдирал руки от пристыженного лица Вронского.

Чувство вины усиливается под воздействием наркотических средств. Этот акцент делают режиссеры 1990-х годов. Настойка опиума,

снятая крупным планом Бернардом Роузом, порошки с наркотическим веществом в киноверсии романа режиссера А. Зархи вообще становятся весьма заметным акцентом в современном понимания трагедии Анны Карениной; в наши дни ее зачастую объясняют не в последнюю очередь тем, что личность Анны разрушилась вследствие употребления наркотических препаратов.

Можно сделать вывод, что пружинами многих действий и поступков, которые влияют на судьбы персонажей романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина», являются эмоции стыда и вины. Они связаны с нравственной регуляцией в характерах героев. Эмоции стыда и вины в романе – это признак духовности, специфический механизм, гарантирующий соблюдение нравственных норм. Александр Зархи и Сергей Соловьев, чьи киноверсии романа рассматривались в данной статье наряду с иностранными интерпретациями романа, исчерпывающе используют смысловой потенциал этих эмоций. Именно это помогает российским режиссерам максимально приблизить роман великого мастера к читателям-зрителям. Западные постановщики (Клэренс Браун, Жюльен Дювивье, Клэр Блум, Саймон Лэнгтон, Бернард Роуз) не справляются с этой задачей, а может быть, и не ставят такую цель перед собой. Они отсекают философию и получают рассказ о частной жизни обыкновенных людей. Они вычленяют внешнюю канву этой истории из духовного пространства романа, вне толстовского исследования внутреннего мира человека. И самоубийство Анны кажется им чем-то чрезмерным и непонятным. Тут показано разное отношение и к самой любви-страсти. Российские режиссеры, вслед за автором, понимают страсть как центр философско-этической проблематики романа. А кино гениально тогда, когда оно исчерпывает свой предмет.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Буланов, А. М.* Художественная феноменология стыда в романах Ф. Достоевского и Л. Толстого («Идиот» и «Анна Каренина») / А. М. Буланов // Русская литература. – 2001. – № 1.

2. *Изард, К.* Психология эмоций / К. Изард – СПб., 2000.

3. *Соловьев, Вл.* Оправдание добра. Нравственная философия / Вл. Соловьев // Сочинения в 2 т. – М., 1990. – Т. 1.

4. *Толстой, Л. Н.* Анна Каренина / Л. Н. Толстой. – М.: Наука, 1970. – 907 с.

УДК 81′2
ББК 81.07

И. А. Быкова

ЯЗЫК И СИМВОЛЫ ЭТНОКУЛЬТУР В ОПОСРЕДОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Российский университет дружбы народов
E-mail: iabykova5@rambler.ru

Статья посвящена сопоставительному исследованию процесса опосредованной коммуникации, языковых, культурных и исторических пресуппозиций общения с позиций порождения и восприятия смысла при интерпретации символов этнокультур.

Ключевые слова: язык; межкультурная коммуникация; перевод; эквивалентность; смысл; имплицитность; языковая картина мира.

I. A. Bykova

LANGUAGE END ETHNIC CULTURE SYMBOLS IN THE MEDIATE BILINGUAL COMMUNICATION

Peoples' Friendship University of Russia

The article is devoted to the comparative analysis of the mediate bilingual communication in connection with language, cultural and historical presuppositions of communication when dealing with sense generating and perception at the level of ethnic culture symbols interpretation.

Keywords: language; intercultural communication; translation; equivalence; sense; implicity; language picture of the world.

Под влиянием новых парадигм знания, главным образом, когнитивной и коммуникативной, в современной науке о языке усилилось внимание к дискурсивным аспектам языка. В рамках когнитивно-дискурсивного направления на протяжении двух последних десятилетий происходило формирование собственного видения явлений сознания, языка и коммуникации. «Когнитивная наука поставила перед собой воистину глобальные задачи и, вовлекая в их решение специалистов по лингвистике, заставила последних пересмотреть …и само понимание языка, и его роль в познавательных процессах человека» [5, с. 13]. Пересмотр ранее сложившихся представлений о языке и его связях с другими областями знания нашел проявление также и в тенденции к поиску и обеспечению новых ракурсов его изучения через призму явлений когниции и дискурса.

В рамках исследования исключительной роли, которая принадлежит языку в осмыслении мира и в процессе общения людей, несомненный интерес представляет проблема взаимодействия языка и культуры в переводе. Сопоставление оригинала и перевода, с точки зрения качественных и количественных различий в условиях общения носителей разных культур (и обычно разных языков), а в конечном итоге носителей разных национальных сознаний, иллюстрирует необходимость осуществления определенных модификаций исходного текста в целях достижения равноценного восприятия оригинала и перевода и адаптации последнего к лингвоэтнической коммуникативной компетенции иноязычного адресата. При этом речь идет о необходимости адекватно передать в другом языке и культуре своеобразие социально-коммуникативного опыта соответствующей языковой общности.

Следует отметить, что при одинаковом наборе универсальных для большинства народов и культур концептов существуют присущие конкретному народу соотношения между этими концептами, что создает основу для национального видения и оценки мира. Немаловажным в этой связи представляется тот факт, что

в национальных языках такие общечеловеческие концепты группируются и вербализуются различным образом, собственно в зависимости от лингвистических, прагматических и культурологических факторов а, следовательно, и фиксируются в разных значениях. Так, Т. ван Дейк утверждает, что «успешная вербальная коммуникация возможна, если только пользователи языка обладают общими значениями и знаниями» [3, с. 14].

В силу того, что отправные точки теории перевода связаны с одним из видов когнитивной деятельности человека, а именно, речевой деятельностью, то есть коммуникативным уровнем, который предполагает выявление общих закономерностей взаимодействия лингвистических и экстралингвистических формантов смысла как в процессе порождения, так и восприятия текста в исходном языке (ИЯ) и языке перевода (ПЯ), обращение к структурам знания и конвенциональным способам их объективации, иными словам, лексической объективации определенным знаком в конкретной коммуникативной ситуации, представляет значительный интерес с точки зрения теории перевода и компаративистики в целом, где перевод используется в качестве метода сопоставления.

В вербальной коммуникации атрибутом любого высказывания является имплицитный смысл. В рамках одноязычной коммуникации он формируется на основе таких формантов, как фоновые знания коммуникантов, пресуппозиции общения, которые соотносятся с невыраженными, но легко восстанавливаемыми в сознании коммуникантов признаками ситуации; дополнительной ситуативной информацией и знаниями об интенции адресанта (контекстуальный смысл); включая импликцию (как когнитивную операцию сознания по выведению дополнительного смысла из общего смысла высказывания) и ее результата – импликатур (при этом вероятность значительных расхождений относительно эксплицитно выраженного языкового содержания, как правило, достаточно высока). В условиях диалога культур, в который они вступают в процессе опосредованной коммуникации, дополнительно к указанным относятся также и части смысловой структуры исходного текста (ИТ), которые при адекватной передаче эксплицитно выраженного смысла в языковом содержании оригинала могут оказаться недоступными для понимания адресата на ПЯ. Трудности в передаче имплицитного смысла на языке перевода могут быть обусловлены различиями когнитивной среды коммуникантов на ИЯ и ПЯ; расхождениями в представлении когнитивной среды через языковое содержание высказывания (характерной для каждого из контактирующих языков степени эксплицитности / имплицитности в отражении мира, которая проявляется при сопоставлении ИТ и текста перевода (ПТ); различиями в способности адресатов на ИЯ и ПЯ к выведению импликатур из языкового содержания высказывания и т. д.

Так, можно констатировать, что имплицитность оригинала в значительной степени сохраняется или остается неизменной при переводе в случае, если это не требует актуализации неизвестных для адресата на ПЯ фоновых знаний, на основе которых происходит формирование имплицитного смысла оригинала. Сходство окружающей действительности (и как результат сходство описываемых в ИТ и ПТ ситуаций) порождает близость концептуальных систем разноязычных коммуникантов, что обусловливает привлечение сходных пресуппозиций и приводит при адекватном переводе к совпадающим смысловым выводам из содержания высказывания. Сохранение в переводе импликатур оригинала, их невыраженности и возможности выведения смысловых выводов из адекватно переданного общего смысла и смысла контекста ИТ основывается на связи импликатур с общим смыслом высказывания на ПЯ и способности иноязычного адресата к установлению подобной связи (Ср.: *«дедовщина» (Рус.) – «novatadas militares» (Esp.) – «hazing» (Am.)*).

В силу того, что в процессе восприятия текста иноязычным адресатом могут возникать определенные трудности как объективного, так и субъективного характера, встает вопрос о преодолении возникающего при контакте двух культур дифференциала в знаниях, представлениях, ассоциациях и др., в том числе национальных концептосфер (ср. *«estraperlo»* (Esp.) – *«спекуляция»* (рус); «*гласность» – «destape»* (Esp.). Это обусловлено тем, что при переводе фрагментов текста, отражающих специфические для соответствующей культуры предметы и явления разной степени конкретности или целые ситуации, которые выражают своеобразие социально-коммуникативного опыта соответствующей языковой общности, именно культурный фон, фоновые знания, контекст ситуации (при учете всех прочих условий) позволяют пе-

реводчику осуществить правильный выбор языковых средств и обеспечить достаточный для данной речевой ситуации уровень понимания предмета речи, иными словами, адекватно интерпретировать интенцию автора текста. «В процессе перевода происходит сопоставление концептуальных картин мира первичного отправителя информации (автора) и первичного получателя информации – переводчика. Для достижения эффективной коммуникации необходимо, чтобы степень совпадения концептуальных систем отправителя информации и переводчика была как можно более высокой» [6, с. 25].

В ходе познавательной деятельности формирование того или иного понятия в различных лингво-культурных общностях может осуществляться различными путями. Вместе с тем релевантным для репрезентации информации является определенность языкового оформления, достаточная для восприятия ее как формы конкретного языка, несущей конкретное содержание (ср.: «*economía sumergida» (Esp.) – «теневая экономика» (Рус.).* Так, адресант воспринимает объективную действительность в соответствии с традициями своего народа (культурный фактор) и своего класса (социальный фактор). Одно и то же слово как символ конкретной этнокультуры ИЯ и его эквивалент в ПЯ в зависимости от пресуппозиций общения может иметь различные оценки как отражение фонового мира ценностей различных лингвосоциокультурных общностей. Такие различия могут быть обусловлены причинами как объективного, так и субъективного характера (ср.: *«партизан» (Россия) – «guerrillero» (Esp.;Cub.) – «guerrillero» (Col.)* соответственно: положительная оценка – нейтрально-положительная – отрицательная). Знания адресанта о мире, убеждения, шкала ценностей чаще всего не совпадает с соответствующими, а также фоновыми или тезаурусными знаниями адресата перевода, что не может не создавать разрыва в знаниях, понятиях, взглядах и тем самым прагматически приводить к ситуациям когнитивного диссонанса или вызывать реакцию, противоположную ожидаемой со стороны отправителя (ср.: *«крестовые походы»* и его перевод на английский, испанский и арабский языки, с одной стороны, является констатацией оппозиции в пространстве христианского мира в том, что касается православия и католической веры; с другой – противопоставлением в рамках конфессиональной принадлежности в целом между христианством и исламом, что в итоге создает весьма причудливую конфигурацию, в которой католицизм находится в состоянии асимметрии в отношении православия и ислама. Такие культурно-когнитивные пресуппозиции общения не могут не оказывать воздействия на восприятие в вышеперечисленных этнокультурах хорошо известной русскоязычному коммуниканту хрестоматийной фразы *«Крестовый поход (стран Антанты) против молодой советской республики провалился».* Идиоматичность текста на языке перевода будет обеспечена исключительно на основе «восполнения нарушенных с изменением ситуации общения пресуппозиций коммуникации, в новой системе личностных и социально-общественных, пространственных и возможно временных координат» [2, с. 88].

Языковое сознание сопричастно мировоззрению, которое отображается и фиксируется в языке в виде ментальных моделей картины мира. Принято считать, что когнитивные пространства национально детерминированы и национально маркированы. Вместе с тем существенно важным оказывается утверждение о том, что «не меньшее значение в языковом самовыражении народа имеет отбор языковых элементов в речи, в процессе организации высказывания. Этот отбор показывает, какие элементы действительности, какие их свойства и отношения имеют приоритетное значение в речевом сознании говорящих на данном языке людей» [7, с. 402]. Безэквивалентные и фоновые ЛЕ *«momios» = reaccionarios (Chile); «barbudos» = revolucionarios (Cub.); «escoria, gusanera, gusanos» = contrarrevolucionarios (Cub.),* как правило, «употребляются в симметричных по принадлежности к определенной лингвокультурной общности и классу квалитативных ситуациях, отражающих классовую и политическую принадлежность. В асимметричных ситуациях незнание прагматической информации подобного рода может привести к их неадекватной интерпретации и употреблению, в некоторых случаях, к нарушению коммуникации» [2, с. 56]. Например: «*gusano»=contrarrevolucionario (Cub.), «gusano»=grosero (Col.).* Своеобразие семантических структур конкретного языка объясняется тем, что в них «находят отражение мнение, опыт и знание…пользователей испанского, английского и русского языков, связанные с теми представлениями, которые существуют в обществе на определенном

историческом этапе его развития (ситуация, локализованная во времени и в пространстве») [1, с. 25] (ср.: *«tertulias de la generación del 98», «contertuliano», «la mili», «rubalcabistas» (Esp.), «apóstoles de la Revolución» (Cub.), «mártires de la Revolución» (Cub.), «pololear»(Chil.), «haze», «hazing» (Am.)* и т. д.)

Таким образом, все аспекты речевой коммуникации, включая проблемы культурных различий, взаимовлияния языков и культур, взаимодействующих в акте, с одной стороны, подлежат учету в процессе перевода в целях повышения эффективности межъязыковой межкультурной опосредованной коммуникации, так как национально маркированные компоненты смысла, содержащиеся в подобных лексических единицах-символах этнокультур, оказывают влияние на концептуальное моделирование информации и активизируют в процессе мыслительной деятельности определенное видение мира, передавая через культурную память, фиксируемую семантикой слова, дополнительно конкретный смысл (представленный имплицитно) и его оттенки в одно и то же время; с другой стороны, эксплицируют креативную деятельность человека, обладающего свободой выбора средств познания и интерпретации окружающей действительности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Быкова, И. А.* Сопоставление концептуальных представлений пользователя испанского и русского языков в условиях опосредованной коммуникации / И. А. Быкова // Вестник РУДН. Сер. «Вопросы образования: языки и специальность». – 2006. – №1(3). – С. 22–26.

2. *Быкова, И. А.* Когнитивно-прагматические основы межъязыковой межкультурной коммуникации: текст, дискурс, перевод (теоретический курс) / И. А. Быкова. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – 148 с.

3. *Дейк, Т. А. ван*. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк; сост. В. В. Петрова; пер. под ред. В. И. Герасимова. – Благовещенск, 2000. – 308 с.

4. *Колшанский, Г. В.* Коммуникативная функция и структура языка / Г. В. Колшанский. – М.: Наука, 1984. – 174 с.

5. *Кубрякова, Е. С.* Когнитивная лингвистика и проблемы композиционной семантики в сфере словообразования / Е. С. Кубрякова // Известия АН. Сер. «Литература и язык». – 2002. – № 1. – С. 13–24.

6. *Нотина, Е. А.* Фоновые знания переводчика в аспекте когнитивно-дискурсивной парадигмы лингвистических исследований / Е. А. Нотина // Вестник РУДН. Сер. «Вопросы образования: языки и специальность». – 2004. – № 1. – С. 23–30.

7. *Нотина, Е. А*. Специфика взаимодействия концептуальных систем коммуникантов в условиях опосредованной межъязыковой / межкультурной коммуникации / Е. А. Нотина // Университетское переводоведение. Вып. 10: материалы X Междунар. науч. конф. по переводоведению «Федоровские чтения». – СПб: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. – С. 399–404.

УДК 811.161.1
ББК Ш141.2

Т. Л. Сидорова

РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА И ЭТИЧЕСКИЙ КОДЕКС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СООБЩЕСТВА

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: cars@vstu.ru

Статья посвящена рассмотрению вопросов языковой и коммуникативной культуры в соотнесении с дефинициями этического кодекса образовательного сообщества.

Ключевые слова: образовательное сообщество, культура речи, нормы языка, речевые ошибки.

T. L. Sidorova

SPEECH CULTURE AND THE ETHICAL CODE OF EDUCATIONAL COMMUNITY

Volgograd State Technical University

The article deals with questions of language and communicative culture in correlation with definitions of the ethical code of educational community.

Keywords: educational community, speech culture, norms of language, speech mistakes.

В проекте этического кодекса образовательного сообщества, который «призван объединить исторические ценности и принципы образовательной корпорации с академическими новациями и обеспечить развитие корпоративной образовательной культуры за счет исторического и территориального единства российского образовательного пространства», учитываются не только базовые профессиональные ценности, но и ценности культурно-исторические [1].

В аксиологическую составляющую этического кодекса не могут не входить и этико-речевые каноны языкового общения членов академического сообщества на основе знания русского национального языка и владения его литературной нормой.

Именно этический компонент наряду с нормативным и коммуникативным определяет языковую и речевую культуру образованной части общества, в том числе и технической интеллигенции.

Социальные и педагогические задачи современной высшей школы в процессе перехода на образовательные стандарты нового поколения оптимизируют деятельность многоуровневой системы гуманитарной подготовки специалистов в Волгоградском государственном техническом университете (ВолгГТУ), направленной на комплектность профессиональных и общекультурных (в том числе языковых и речевых) компетенций студентов высшей школы. Основная задача технического университета заключается в «подготовке инженера нравственного, гуманитарно ориентированного, ответственного за свои профессиональные действия, который бы задумывался над смыслом своих профессиональных решений и наступающими последствиями их внедрения» [2].

Формы лингвистического просвещения и воспитания в рамках гуманитарного образовательного проекта ВолгГТУ охватывают все структуры и подразделения университета. Они направлены не только на предупреждение всякого рода языковых и речевых ошибок, отступлений и неточностей, но и на изучение лингвистических и экстралингвистических факторов нормативных сдвигов, осмысление их и собственного языкового поведения членами образовательного сообщества [3].

Прежде всего это дисциплина «Культура речи», которая представлена в образовательной программе бакалавриата всех направлений в гуманитарном, социальном и экономическом циклах; курс «Лингвистические основы академического общения» в постоянно действующей школе педагогического мастерства преподавателей ВолгГТУ; литературно-художественные конкурсы, организуемые кафедрой русского языка основных факультетов; лекции о проблемах современной речевой коммуникации на кафедрах университета и на промышленных предприятиях, сотрудничающих с университетом; лингвистические олимпиады, викторины и конкурсы для российских и иностранных студентов; регулярная ортологическая деятельность преподавателей кафедры русского языка, корректирующая разнообразные виды и жанры письменной академической спецификации [4].

Профессионально-педагогическое общение членов образовательного сообщества регулируется их языковой и речевой компетентностью, которая предопределяет многообразие ситуаций речевого общения не только в строго академической обстановке, но и в процессе неофициального личностного общения. Ригористичность в отношении установленных норм современного русского языка, способность структурировать языковые средства устных и письменных речевых жанров не только способствует достижению целей коммуникации, но свидетельствует о профессиональной пригодности. Интеллигентное владение языком, творческий характер речевого поведения предопределяет трансформацию профессиональных знаний, помогает в индивидуальном общении, повышает эффективность современной коммуникативной культуры представителей академического сообщества технического университета.

Общение преподавателя со студентами (на лекции, семинарских занятиях, консультациях) подразумевает постоянный контроль речевого поведения всех коммуникантов: соблюдение этикетных речевых норм и коммуникативных стереотипов выражения интенций говорящего; недопустимость использования нелитературной лексики, вульгаризмов, сквернословия; неприемлемость речевого манипулирования; нетерпимость к всевозможным коммуникативно-прагматическим ошибкам.

В современной общественной ситуации расшатывания нравственных и общечеловеческих ориентиров задача преподавателей высших учебных заведений, в том числе и технических, – отстаивать уважение к родной культуре, к родному языку, к родному слову.

Современные языковые процессы, инициирующие изменение литературной нормы, заставляют по-новому оценивать факторы, эту норму определяющие. Языковая вариативность порождает стойкие отклонения от нормы, которые абсолютизируются и в речи образованной части общества. В академических учреждениях предельное внимание к выбору того или иного языкового варианта определяется не только языковым вкусом и отрицанием свободы рече-

вого поведения, но и согласованием своих предпочтений с авторитетными лексикографическими источниками и справочными изданиями.

Образцом кодифицированного литературного языка должны быть прежде всего тексты, регламентирующие деловые отношения между членами образовательного сообщества (образцы и точные формулировки документов деканатов и кафедр) [5].

Ниже приведены примеры характерных случаев отступления от кодифицированной нормы, бытующих в университетской языковой практике.

1. В академической речевой практике допустимо только строго нормативное ударение в словах терминологического характера: *дОгмат, гЕнезис, инженЕрия, мАркетинг, рефлЕксия, фенОмен* и др., даже если они и имеют допустимые разговорные варианты.

Такую же строгость следует проявлять и к частотным словам книжных стилей: *телефон звонИт, компьютер включИм, гЕрбовая печать, кредИт, обеспЕчение, договОр, ходАтайство, квартАл, каталОг, апострОф, граффИти, экспЕрт, газопровОд* и мн. др. Иные акцентные варианты, агрессивно наступающие на норму, нужно расценивать только как *ненормативные* и *просторечные*.

2. Формы на *-а* в окончаниях именительного и винительного падежей множественного числа у существительных мужского рода становятся все более продуктивными: *профессора*, *директора*, *тенора, инспектора, цеха, кузова, штабеля* (сама эта форма особенно характерна для профессиональной речи). Но в нормативной речи возможны только: *инженеры, лекторы, договоры, бухгалтеры, конструкторы, лИфты, принтеры, тракторы, шоферы.* В письменных официальных текстах возможен только один, строго нормативный вариант написания, который в словарной статье всегда стоит на первом месте.

3. Мужские фамилии, имеющие основы на согласные и нулевое окончание в именительном падеже (на письме они кончаются согласной буквой, *ь* или *й*), кроме фамилий на *-ых, -их*, склоняются как существительные второго склонения мужского рода, т. е. имеют в творительном падеже окончание *-ом*, *(-ем): Беляком, Зюбаном, Кетатом, Карабанем, Петрюком.* Соотносительные женские фамилии не склоняются. Форма фамилии информирует о поле лица, поэтому бескомпромиссность в применении грамматического правила помогает избежать ложной информации.

Все фамилии (мужские и женские), кончающиеся на неударное *-а* после согласных, склоняются по первому склонению: *Шкода – Шкоды, Шкоде, Шкоду, Шкодой*.

Агрессивная безграмотность, настойчивое нежелание следовать элементарным правилам русской грамматики приводит к серьезным недоразумениям при оформлении стандартных университетских документов.

4. В тех случаях, когда речь идет о женщинах, слова, зависящие от наименования должности, согласуются с этим наименованием в форме мужского рода (*заведующий кафедрой профессор Н. В. Дулина*). Высказывание или текст приобретают строго официальный характер: *проректор приказал, зав. кафедрой сообщил, преподаватель высоко оценил*. Однако если фамилия женщины указывается в сочетании с названием должности или званием, то подчиненные слова (обычно глаголы) согласуются с фамилией и употребляются в форме женского рода: *проректор Р. М. Петрунева приказал**а**; доцент В. Д. Васильева проверил**а***.

5. В университетском социуме уже стало нормой обращение *господин*, *госпожа* в сочетании с фамилией, названием должности, звания. Трудности возникают в том случае, если профессор университета – женщина (*проректор профессор Петрунева – госпожа профессор, госпожа проректор*).

Обращение к студентам всегда являлось первоэлементом речевого этикета преподавателя, поскольку предполагало начало контакта с академической группой, но существующие формы обращения устраивают далеко не всех. Варианты обращения преподавателя к студенческой группе, к потоку, к аудитории разнообразны: *господа студенты, товарищи студенты, уважаемые студенты, молодые люди, студенты, ребята, друзья мои* и мн. др. Недопустимы в академической ситуации такие просторечные обращения, как *девчата*, *парни*, *голубчики*, *любезные.*

Членам образовательного сообщества нельзя поддаваться стихии языковой и речевой вседозволенности, академическая среда должна сохранять исторически сложившиеся этико-речевые каноны, избегать ненужной вольности современной коммуникации и не бояться обвинений в языковом пуризме.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Постановление Совета Российского Союза ректоров. Проект кодекса профессиональной этики образовательного сообщества от 25 июня 2012 г. № 3. – Режим доступа: spbu.ru/files/upload/news/15.pdf.

2. *Петрунева, Р. М.* ФГОС третьего поколения и воспитательная деятельность образовательного учреждения / Р. М. Петрунева, Н. В. Дулина, В. Д. Васильева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 2, февраль. – С. 289–295.

3. *Белякова, Л. Ф.* Язык СМИ и анализ языковых ошибок в университетском курсе культуры речи / Л. Ф. Белякова // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 8 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 11). – С. 117–120.

4. *Сидорова, Т. Л.* Общекультурные компетенции и культура речи / Т. Л. Сидорова // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 3 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 10). – С. 145–147.

5. *Аверьянова, Н. А.* Письменная деловая речь российских студентов / Н. А. Аверьянова // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2007. – (Серия «Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе» ; вып. 4). – С. 80–82.

УДК 81
ББК Ш1

Е. А. Нотина

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ПЕРЕВОД (сопоставительный аспект)

Российский университет дружбы народов
E-mail: notina.elena@yandex.ru

Статья посвящена вопросам, связанным со значением сопоставительных исследований в области языкового оформления когнитивной деятельности представителей разных лингвосоциокультурных обществ.

Ключевые слова: язык; культура; межкультурная коммуникация; перевод; когнитивная деятельность; смысл; языковая картина мира.

E. A. Notina

NATIONAL-CULTURAL SPECIFICATION OF FOREIGN LANGUAGES ANDTRANSLATION (COMPARATIVE ASPECT)

Peoples' Friendship University of Russia

The article deals with the significance of the comparative researches of the linguistic processing of the cognitive activity of the representatives of different linguosociocultural communities.

Keywords: language; culture; intercultural communication; translation; cognitive activity; sense; language worldview picture of the world.

Процесс человеческой коммуникации выполняет задачи установления контактов между людьми, обмена информацией, договора о совместной деятельности, понимания другой личности. Различные аспекты, связанные с учением о языковой личности, нашли свое отражение в трудах исследователей, работающих в разных отраслях знания: философии, социологии, психологии, когнитологии, лингвистике и др.

Термин «языковая личность» введен в научный оборот Ю. Н. Карауловым, который определяет ее как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков в разной степени сложности, поступков, которые классифицируются по видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) и по уровням языка…». Именно в личности «социально-поведенческий контекст соединяется с речевым [2]. При рассмотрении структуры языковой личности ученый выделяет в ней три уровня: вербально-семантический, когнитивный (тезаурусный) и мотивационный. Первый или нулевой уровень, включает в себя слова, вербально-грамматическую сеть, стереотипные сочетания (паттерны), иначе говоря, предполагает нормальное владение естественным языком. Второй уровень связан с построением иерархии понятий, идей, концептов, складывающихся у каждой языковой личности в «иерархически-координативные семантические поля», в более менее упорядоченную, систематизированную «картину мира». Третий (высший) уровень включает цели, мотивы, интересы, установки – «деятельностно-коммуникативные» потребности языковой личности – и обеспечивает закономерный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире [2, с. 53–56].

В. И. Карасик предлагает рассматривать языковую личность как личность словарную, этносемантическую, как закрепленный, базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, своего рода «семантический

фоторобот», составленный на основе отраженных, главным образом, в лексической системе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций [3, с. 2–7].

На сходных позициях стоит Л. П. Клобукова, по мнению которой, языковая личность – «многослойная и многокомпонентная парадигма речевых личностей, владеющих разными коммуникативно-языковыми подсистемами и пользующихся ими в зависимости от тех или иных социальных функций общения» [4].

Существуют и другие концепции языковой личности. В. В. Красных, например, предлагает выделять в структуре языковой личности следующие компоненты: 1) человек говорящий – личность, один из видов деятельности которой является речевая деятельность; 2) собственно языковая личность – личность, проявляющая себя в речевой деятельности, обладающая совокупностью знаний и представлений; 3) речевая личность – личность, реализующая себя в коммуникации, обладающая выбором стратегии и тактики общения; 4) коммуникативная личность – конкретный участник конкретного коммуникативного акта [5, с. 54–55].

В рамках межкультурной коммуникации языковую личность можно анализировать с точки зрения коллективности и индивидуальности. Языковая личность заключает в себе признаки включающих ее больших и малых групп. Культурно-языковая личность представляет собой неразрывное единство коллективного и индивидуального. Коллективная память и коллективные аспекты языка складываются из многократного повторения индивидуального опыта и коллективной памяти. Идентичность языковой личности не может сложиться вне человеческого сообщества, члены которого усваивают то, что кажется им целесообразным и действенным для выживания в среде других людей.

Процесс формирования языковой личности проявляется при изучении чужого (иностранного) языка. Изучение иностранных языков усложняет языковую личность. И. И. Халеева отмечает, что …приобщение…русскоязычной «языковой личности» через новое для нее средство социальной коммуникации (через усвоение другого, иноязычного кода) к распознаванию и пониманию смысловых прагматических черт «иноязыковой личности» в идеале означает приобщение к новым картинам мира» [7, с. 55]. Можно сказать, что вторичная языковая личность – это типичный для межъязыковой межкультурной коммуникации метапродукт.

Понятие «межкультурная коммуникация» ввел после второй мировой войны американский культуролог и антрополог Эдвард Т. Холл [8, с. 13], который полагал, что представители разных этносов и культур сталкиваются с коммуникативными трудностями из-за различных способов восприятия окружающей действительности. Под межкультурной коммуникацией Э. Холл понимает межэтническую коммуникацию. Позже другими культурологами и лингвистами понятие «межкультурная коммуникация» было расширено и стало включать также гендерную, социально статусную и возрастную коммуникации.

Проблема межкультурной коммуникации рассматривается Э. Холлом с прагматических позиций. В своей книге «Как понять иностранца без слов» он отмечает: «Изучая вопрос о том, в чем одна культура отличается от другой и как обнаружить разницу между культурами, я пришел к выводу, что основой каждой культуры является так называемая инфра-культура, поведение, которое предшествует культуре или впоследствии преобразуется в культуру. Существует наразрывная связь между далеким прошлым и настоящим, а корни культуры ведут к биологическому прошлому человека… Так как культура усваивается в ходе обучения, очевидно, что можно научится преподавать культуру» [9, с. 15]. Многочисленные примеры несовпадения поведения людей разных национальностей, социальных статусов и культур подтверждают необходимость такого обучения.

Э. Холл внес весомый вклад в развитие теории межкультурной коммуникации. Ученый подробно проанализировал принципы взаимодействия представителей различных этносов, расширил концепцию культуры, включив в нее понятие коммуникации, использовал сопоставительный метод исследования культур, ввел понятия «высококонтекстные культуры» и «низкоконтекстные культуры», предложил концепцию «культурной грамматики» и др.

Теория межкультурной коммуникации опирается на концептуальные основы перевода – опосредованной межъязыковой межкультурной коммуникации. Опосредованная форма межкультурной коммуникации, как известно, заключается в наличии в коммуникативной цепочке промежуточного звена, посредника, функции которого может выполнять человек

(переводчик) или техническое устройство. От компетентности языкового посредника зависит эффективность коммуникации. Несмотря на бурное развитие компьютерных технологий, машинный (компьютерный) перевод не может заменить переводчика-человека. В настоящее время такой способ перевода может использоваться лишь для получения общего представления о теме и содержании текста.

В теории межкультурной коммуникации дополнительный акцент ставится на установлении смысла сообщения, сделанного на исходном языке. Известно, что при двуязычной коммуникации возрастает опасность недопонимания текста перевода (ПТ) вследствие межкультурного характера общения. Адресат ПТ не сможет полностью понять сообщение, если он не обладает достаточными сведениями о материальной и духовной жизни исходной культуры. И в первую очередь это относится к первичному получателю информации – переводчику. Переводной текст, в котором переводчик не учел лингвосоциокультурные аспекты коммуникации, связанные с несовпадением языковых картин мира отправителя и получателя информации, воспринимается как неестественный: с грамматической точки зрения все правильно, но так не говорят и не пишут.

В процессе опосредованной межъязыковой межкультурной коммуникации – переводе происходит сопоставление концептуальных картин мира первичного отправителя информации (автора) и первичного получателя информации – переводчика. Для достижения эффективной коммуникации необходимо, чтобы степень совпадения концептуальных систем отправителя информации и переводчика была как можно более высокой [6, с. 25].

Концептуальная система автора, получая вербальное выражение, участвует в порождении текста. Аналогичный процесс наблюдается при порождении текста переводчиком, однако в этом случае процесс коммуникации имеет усложненный характер: переводчик, являясь первичным получателем и вторичным отправителем информации, должен вербализировать ее в рамках концептуальной системы той лигвосоциокультурной общности, на язык которой он переводит, иначе говоря, переводчик, получая концептуальную информацию на исходном языке (ИЯ), должен представить ее в рамках концептуальной системы языка перевода (ПЯ).

На основе данного подхода можно выделить несколько *ситуативно-сопоставительных моделей* концептуальных систем отправителя информации (первичного адресанта) и переводчика (первичного получателя, первичного адресата и вторичного отправителя, вторичного адресанта информации) с учетом условий акта коммуникации.

Ситуативно-сопоставительная модель № 1.

Первичный отправитель информации (автор, первичный адресант) и первичный получатель информации (переводчик, первичный адресат, вторичный отправитель информации, вторичный адресант) принадлежат к *одной лингвосоциокультурной общности*, иначе говоря, процесс коммуникации, который можно рассматривать как сопоставительный обмен концептуальными системами, происходит в рамках *общей* для первичного адресанта и первичного адресата *концептуальной картины мира.* В данных условиях коммуникации отправленная (адресантом) и полученная (переводчиком) информация воспринимается в рамках *общей* для обоих концептуальной системы (иначе говоря, автор и переводчик принадлежат к одной лингвосоциокультурной общности, а адресат – к другой). По этой причине трудности переводчика будут заключаться в том, чтобы адаптировать свою концептуальную систему к концептуальной системе *адресата* и изложить полученную информацию в *концептах иноязычного получателя информации.*

Ситуативно-сопоставительная модель № 2.

Первичный отправитель информации (автор, первичный адресант) и первичный получатель информации (переводчик, вторичный адресант, вторичный отправитель информации) принадлежат к *разным лингвосоциокультурным общностям,* то есть процесс коммуникации происходит в рамках *различных* для первичного отправителя и первичного получателя информации *концептуальных картин мира.*

В подобной ситуации трудности перевода будут заключаться в адаптации концептуальной системы переводчика к концептуальной системе автора (первичного адресанта) с последующей вербализацией полученной информации в концептах *общей* для переводчика и адресата (вторичного получателя информации) концептуальной картины мира. В случае успешного решения задачи в рамках ситуативных моделей № 1 и № 2 создаются благоприятные условия

для осуществления адекватного перевода, в случае неуспеха – коммуникативный акт может вообще не состояться [7, с. 28].

Это может произойти и в том случае, если не будет учтена межъязыковая и межвариантная национально-культурная специфика той комбинации языков, с которыми оперирует переводчик (проблема межвариантного своеобразия языков в условиях опосредованной коммуникации представляет особый интерес, однако в силу ограниченного объема статьи не является предметом рассмотрения).

Переводчик всегда сталкивается с проблемой восприятия и переработки чужого ментального содержания. В идеале языковой посредник должен равно принадлежать бытию разных культур. Практическое значение для переводчика имеет положение о том, что в разных языках и культурах концептуальные системы не совпадают, «…язык используется для выражения особой ментальности и создания особой языковой картины мира, модели ментального пространства. Подобное понимание позволяет более глубоко проникнуть в когнитивную картину мира и ее отражение в разных языковых общностях людей» [1, с. 86]. Разные языки обладают собственной логикой, по-разному членят окружающую действительность. Поэтому главной задачей является передача смысла, который вкладывает в сообщение языковая личность, обладающая культурно обусловленной ментальностью, картиной мира и системой ценностей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Быкова, И. А.* Слово и его презентация в ментальном пространстве человека / И. А. Быкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2005. – № 1(2).

2. *Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 2-е изд., стер. – М., 2002.

3. *Карасик, В. И.* Оценочная мотивировка, статус лица и словарная личность / В. И. Карасик // Филология – Philologica. – 1994. – № 3.

4. *Клобукова, Л. П.* Феномен языковой личности в свете лингводидактики / Л. П. Клобукова // Язык, сознание, коммуникация. – М., 1997. – Вып. 1.

5. *Красных, В. В.* Человек умелый. Человек разумный. Человек…говорящий? (некоторые размышления о языковой личности и не только о ней) / В. В. Красных // Функциональные исследования. – 1997. – Вып. 4.

6. *Нотина, Е. А.* Фоновые знания переводчика в свете конгнитивно-дискурсивной парадигмы лингвистических исследований / Е. А. Нотина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2004. – № 1.

7. *Халеева, И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – М., 1989.

8. *Hall, Ed. T.* Beyond culture / Ed. T. Hall. – New York: Anchor Books, 1989. – 298 p.

9. *Hall, Ed. T.* The silent language / Ed. T. Hall. – Garden City, NY: Doubleday, 1959. – 240 p.

УДК 81'271.1
ББК 81.1

Н. В. Драчук

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В ТЕКСТАХ ДОКУМЕНТОВ

Волгоградский филиал Академии труда и социальных отношений
E-mail: nina_dr@mail.ru

В статье проводится анализ типологии лексико-семантических нарушений, представленных в документных текстах. Показана специфика словоупотребления в официально-деловом стиле, рассматривается точность речи как одна из важнейших стилевых черт деловой речи, реализуемая в коммуникативных условиях функционирования документных текстов.

Ключевые слова: официально-деловой стиль, документный текст, точность речи, семантика слова, лексико-семантические нормы, лексические ошибки.

N. V. Drachuk

LEXICAL ERRORS IN DOCUMENTAL TEXTS

Volgograd Branch of Academy of Labor and Social Relations

The article contains an analysis of typology of lexico-semantical errors presented in documental texts. The specificity of word usage in the official style is shown, the accuracy of speech is considered as one of the most important stylistic features of business communication realized in documental texts.

Keywords: official style, documental text, accuracy of speech, word semantics, lexico-semantical norms, lexical errors.

Деловое общение – одно из самых распространенных видов социального общения – представлено в сфере коммерческих и административно-правовых, экономико-правовых и дипломатических отношений. Умение грамотно составить текст документа – важнейшая составляющая профессиональной культуры человека, именно поэтому лингвистическая компетентность становится непременным компонентом общепрофессиональной подготовки специалистов различного профиля.

К документируемой информации предъявляется ряд требований: она должна быть официальной по своему характеру, актуальной для принятия управленческих решений, достоверной, то есть отражающей фактическое состояние дел, полной (достаточной для принятия решений), логичной, аргументированной (способной воздействовать на адресата). Данные требования определяют и основные характеристики документного текста: нейтральный тон изложения; стандартизированность, то есть использование определенного шаблона для построения текста; регламентированность, предполагающая обращение к ограниченному набору языковых средств, которое позволит выстроить текст таким образом, чтобы его толкование исключало разночтения; строгость и простота изложения, достигаемые за счет использования слов в их прямых значениях, однозначно трактуемых конструкций; информативная насыщенность: авторы текстов документов стремятся передать максимум информации, используя при этом минимум языковых средств; лаконичность (краткость), предполагающая экономное использование языковых средств, исключающее слова, не несущие необходимой информации, неоправданные повторы и т. д.

Следует помнить, что фиксация юридически значимой информации, имеющей правовое значение, обусловливает письменный характер реализации языковых средств официально-делового стиля. «В то же время сугубо письменный характер делового документа не может не влиять на его язык: письменная речь – речь в отсутствии собеседника – требует развернутости и полноты изложения» [6, с. 217].

Соблюдение требований полноты передачи информации, с одной стороны, и краткости ее изложения – с другой, достигается преимущественно отбором необходимых и достаточных языковых средств – точностью речи. Именно поэтому точность речи является одной из важнейших стилевых черт деловой речи и рассматривается как лексико-семантическая правильность, то есть соблюдение лексических норм языка [9, с. 135]. Еще Л. В. Щерба писал, что официально-деловой стиль «требует прежде всего точности и невозможности каких-либо кривотолков» [11, с. 119]. Документируемая информация должна излагаться предельно ясно, четко и недвусмысленно. Невыполнение этих требований снижает юридическую и практическую значимость документов, а также существенно затрудняет работу с ними. «Коммуникативные условия функционирования документных текстов предполагают обязательное обеспечение таких качеств, как ясность, однозначность, точность сообщения, отсутствие субъективности и демонстративной эмоциональности, передаваемых с помощью текста» [7, с. 108].

Б. Н. Головин, рассматривая точность как одно из коммуникативных качеств речи, выделял точность фактическую, предметную, предполагающую правильное соотнесение речи и действительности, и точность понятийную, смысловую, отражающую соотношение речи и мышления [4, с. 29]. С точки зрения языкового оформления, и точность факта, и точность содержания обусловлены точностью словоупотребления, которая определяется выбором слова, максимально соответствующего обозначаемому предмету или явлению действительности. При этом следует учитывать семантику слова, стилистические коннотации, сферу использования слова в языке, его парадигматические и синтагматические свойства. Употребление слов в письменной деловой речи без учета указанных параметров влечет за собой появление лексических ошибок.

Традиционно лингвисты выделяют следующие типы лексических ошибок: употребление слова без учета его лексического значения; нарушение лексической сочетаемости; речевая избыточность; речевая недостаточность; неверное использование синонимов; смешение паронимов; неоправданное использование заимствований; неуместная ритмизация прозаического текста.

Надо сказать, что в документных текстах встречаются все вышеперечисленные типы лексико-семантических нарушений, однако самой распространенной ошибкой является речевая избыточность, вызванная плеоназмом, тавтологией, лексическим повтором.

Словосочетания, в которых одно из слов не несет дополнительной смысловой информации, а потому является лишним, бывают различными по структуре. В документах выделяются следующие плеонастические сочетания: именные (*документы и деловые бумаги, повышение эффективности и производительности деятельности сотрудников, копирование и размножение документов, словарь основных терминов и понятий, премии за ноябрь месяц*), атрибутивные (*выполнение рутинных и однотипных операций, производственная и трудовая дисциплина, компетентный, знающий свое дело сотрудник*), атрибутивно-именные (*отличительная особенность*), глагольные (*освоила и изучила организационную технику*).

К плеоназму ведет и злоупотребление местоимением *свой*, поскольку достаточно часто оно не несет никакой смысловой нагрузки: *открыть свой собственный бизнес, направляю Вам свое решение, также мы надеемся, что при принятии своего решения Вы учтете*…

Плеонастические сочетания образуются вследствие незнания значений слов иноязычного происхождения или же небрежного его употребления рядом с русским словом. Например: *новые инновационные технологии, информационные технологии для рекламы и промоушн городов*. В последнем случае речь идет не только о речевой избыточности: английское слово *promotion* означает продвижение, рекламу. Автор документа использует слово, игнорируя имеющийся русский эквивалент «продвижение». На взгляд автора, нет никакой необходимости употреблять данное слово в сфере бизнеса, экономических отношений при устной коммуникации, и совершенно неуместно подобное словотворчество в деловом тексте, поскольку это приводит к двусмысленности восприятия информации, нарушая тем самым требование точности передачи сообщения.

Еще один подобный пример: *учебно-методический комплекс дисциплины «Паблик рилейшинз (Связи с общественностью)»*. Неуместность подобного употребления англицизмов подчеркивается тем, что использование иноязычного наименования не отменяет необходимость давать его перевод. Необходимо добавить к этому и тот факт, что в учебном плане специальности, которая предполагает изучение данной дисциплины, отсутствует ее английское наименование. По мнению М. И. Басакова, упо-требление иноязычной лексики должно быть обусловлено тремя обстоятельствами: необходимостью, уместностью и точностью словоупотребления [1, с. 86]. В приведенном примере отсутствуют все указанные факторы. В данном вопросе следует согласиться с П. В. Веселовым, утверждающим, что в словарь отечественных терминов деловой корреспонденции «должны войти лишь те иностранные термины, которые получили международное призвание и давно используются в практике делопроизводства» [3, с. 16].

Не менее распространена в документах и тавтология: *автотранспорт для транспортировки; последовательно следуя программе развития; в это время временно не работал; сформулировать полугодовую отчетность за 1 полугодие; уважая труд сотрудников, мы обязаны сохранить документы, отражающие трудовую деятельность личного состава*.

Следует отметить, что нередко тавтологические сочетания неизбежны в деловом тексте при употреблении терминологических словосочетаний: *повышение квалификации педагогических работников государственных образовательных учреждений начального профессионального и среднего профессионального образования, находящихся в ведении Федерального агентства по образованию*. Запрет на смену номинации, в том числе при уходе от тавтологии, приводит к обилию лексических повторов [8, с. 598], что свидетельствует об особой текстовой организации документов, в которой повторение одних и тех же лексем выступает в качестве отличительной черты официально-делового стиля.

Необходимость использования одних и тех же лексических единиц обусловлена прежде всего требованием информативности, предъявляемым к документу. Официальные наименования, номенклатурная лексика, терминологические словосочетания требуют четкого обозначения, не допускающего двоякого толкования. Лексический повтор в подобных случаях следует рассматривать как объективную необходимость, выполнение требования точности, не допускающее замены одного слова другим.

Еще одной достаточно распространенной лексико-семантической ошибкой является неверное употребление паронимов, обусловленное их равнозвучием и семантической близостью. Слова, составляющие паронимический ряд, как правило, соотносятся между собой в логическом и смысловом плане, что становится причиной их смешения в письменной речи.

Надо заметить, что количественно паронимы представлены в документных текстах незначительно, но высока частотность их повторяемости, что и позволяет классифицировать данное нарушение лексических норм как часто встречающееся. К проблемным паронимам относятся в первую очередь глаголы *предоставить/представить*. Непонимание семантических различий данных глаголов (*предоставить* означает «отдать в чье-либо распоряжение, пользование», *представить* – «сообщить что-либо для ознакомления, официального рассмотрения, заключения») приводит к неоднозначному толкованию текста*: просим предоставить информацию о переименовании; предоставленные документы; на Ваш запрос предоставляем сведения*; *просим письменно предоставить ответ; срок предоставления отчетности; сведения могут быть предоставлены только на основании запроса.*

Также в документных текстах встречается смешение таких паронимов, как: *ознакомить / познакомить* (*познакомилась с нормативными документами*) *усвоить/освоить* (*освоила практические основы делопроизводства*), *факт / фактор* (*выявление факторов посещения родителями классных собраний*), *оплата/уплата* (*порядок оплаты НДФЛ*), *исчисление/ начисление* (*начисление сумм, подлежащих уплате*) и т. д. Случаи смешения однокоренных созвучных слов частотны и регулярно повторяются.

Необходимость учета семантики слова возникает не только при употреблении паронимов, но и при выборе синонимов. Принято считать, что текстовая организация документа предполагает отказ от синонимических средств языка, поскольку синонимы, вносящие различные смысловые и стилистические оттенки, способствуют разнообразию речи. В деловом тексте эти оттенки не нужны, здесь важна четкость. Именно поэтому слова, воспринимаемые как синонимы в языке, нередко в документе таковыми не являются. Они представляют собой терминологически разные обозначения: *организации и объединения, кражи и хищения, налоги и сборы, коллективный договор и соглашение о социальном партнерстве*.

Как справедливо заметил С. П. Кушнерук, «документный текст – «лексический однолюб», он ориентируется на использование одной из единиц синонимического ряда или на заметное ограничение при выборе единиц из синонимических рядов [7, с. 110]. Выбор той или иной лексической единицы обусловлен требованием функционально-смысловой определенности. К нарушению данного требования приводит неверный выбор синонимов. Например: *при необходимости вручить перечень документов для оформления пособий* (глагол *вручить* означает «отдать в руки», его синтагматика предполагает связь с наречием *лично*, в данном случае возможно использование синонима *представить*); *в случае необходимости присылки Вам приглашения по факсу* (для глагола *прислать* актуальна сема «доставить», здесь же акцентируется сема «послать», корректнее использовать синоним *отправление*), *я убываю в академию госслужбы* (*убывать* – «выбыть из состава чего-либо», корректнее было бы использование словосочетания «направиться (быть направленным) в командировку», поскольку данная информация представлена в приказе о направлении в командировку). Как видим, незнание семантики слова, особенностей синтагматики, неразличение смысловых оттенков достаточно часто приводят к смысловым нарушениям в деловой речи.

Употребление слов без учета их лексического значения также широко представлено в документных текстах: *будут подготовлены разъяснения по восстановленным в письме Федотовой Л. И. вопросам (восстановить* означает «воспроизвести», в данном случае имеется в виду вопросы, указанные, обозначенные, представленные в письме*), выбытие из обращения продукции* (глагол *выбывать* предполагает активность действия и потому относится к одушевленному лицу, в данном контексте правильнее использовать слово *изъятие*), *просим подтвердить свою поездку на автокросс, для которой необходимо запастись теплой одеждой и обувью* (подразумевается: иметь теплую одежду, а не заготовить ее впрок). Нередко незнание семантического объема слова ведет и к нарушению лексической сочетаемости, так как синтагматика всегда определяется семантикой слова.

Сложности в вопросах словоупотребления возникают и при использовании заимствований: *направляем Вам справку о наличии признаков причин миграции ООО «Сетап-Н»* (слово *миграция* действительно означает перемещение, но многих субъектов или объектов, в данном случае неверное использование существительного ведет и к нарушению лексической со-

четаемости); *представлена программа учебной дисциплины, анонсировано содержание данной дисциплины по темам* (существительное *анонс* означает «предварительное объявление о спектакле, концерте и т. д.» и не может сочетаться с понятием «учебная дисциплина»).

Единичны в документных текстах случаи речевой недостаточности: *просим Вас освободить студентку факультета Белугину Анастасию для участия в мероприятии*. Отсутствие уточняющей информации (освободить от чего: от работы? занятий?) приводит к нарушению требования однозначности. Здесь, по определению В. П. Москвина, действует «запрет на эллипсис и метонимические свертки» [8, с. 598].

Еще реже в текстах документов встречается случайная ритмизация прозаического текста. Данный вид ошибки возникает вследствие того, что письменный текст не всегда произносится, а в большинстве случаев читается, и потому появление стихотворного ритма или же неуместной рифмы может быть не замечено составителем. Например: *в целях исключения внезапных отключений*.

Таким образом, при составлении документа необходимо учитывать, что документ – текст, управляющий действиями людей и обладающий юридической значимостью [5]. Языковые ошибки, приводящие к разночтениям или неадекватному получению информации, могут иметь следствием моральные и материальные издержки и отрицательно сказаться на репутации автора документа [10, с. 6].

«Четкое выражение своей мысли, богатый язык, точный подбор слов в речи формирует мышление человека и его профессиональные навыки во всех областях человеческой деятельности» [2, с. 174]. Правильное составление текста документа свидетельствует о высокой профессиональной культуре составителя. Следует помнить, что деловая речь – единственный стиль, в котором неточность и небрежность влекут за собой административную ответственность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Басаков, М. И.* Делопроизводство [Документационное обеспечение управления]: учебник / М. И. Басаков, О. И. Замыцкова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 352 с.

2. *Введенская, Л. А*. Деловая риторика: учебное пособие для вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2008. – 512 с.

3. *Веселов, П. В*. Современное деловое письмо в промышленности / П. В. Веселов. – М.: Издательство стандартов, 1990. – 160 с.

4. *Головин, Б. Н*. Основы культуры речи: учебник для вузов / Б. Н. Головин. – М.: Высшая школа, 1988. – 320 с.

5. *Колтунова, М. В*. Язык и деловое общение: нормы, риторика, этикет / М. В. Колтунова. – Режим доступа: http://lib100.com/book/Koltunova.

6. Культура русской речи: учебник для вузов / под ред. Л. К. Граудиной и Е. Н. Ширяева. – М.: Издательство НОРМА, 2003. – 560 с.

7. *Кушнерук, С. П.* Документная лингвистика: учеб. пособие / С. П. Кушнерук. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 256 с.

8. *Москвин, В. П.* Стилистика русского языка. Теоретический курс: учеб. пособие / В. П. Москвин. – Волгоград: Перемена, 2005. – 640 с.

9. *Плещенко, Т. П*. Стилистика и культура речи: учебное пособие / Т. П. Плещенко, Н. В. Федорова, Р. Г. Чегет. – М.: ТетраСистемс, 2001. – 544 с.

10. *Трофимова, О. В*. Основы делового письма: учеб. пособие / О. В. Трофимова, Е. В. Купчик. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 304 с.

11. *Щерба, Л. В*. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – М., 1957. – 188 с.

УДК 811.161.1
ББК Ш 141.2

Л. В. Валова

ПРИЧИНЫ ОШИБОЧНОЙ СЕМАНТИЗАЦИИ РУССКИХ АГНОНИМОВ НОСИТЕЛЯМИ ЯЗЫКА

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: ludmila.v.v@mail.ru

Статья посвящена проблеме ошибочной семантизации исконно русских агнонимов носителями языка. Проведенный лингвистический эксперимент позволяет автору сделать вывод о причинах неверной интерпретации лексического значения малознакомого или незнакомого слова.

Ключевые слова: русские агнонимы, ошибочная семантизация, лингвистический эксперимент, культура речи.

L. V. Valova

REASONS OF ERRONEOUS SEMANTIZATION OF RUSSIAN AGNONIES BY NATIVE SPEAKERS

Volgograd State Technical University

Article is devoted to a problem of an erroneous semantization of primordially Russian agnonies by native speakers. The made linguistic experiment allows the author to draw a conclusion on the reasons of incorrect interpretation a lexical value of little-known or unfamiliar word.

Keywords: Russian agnonies, erroneous semantization, linguistic experiment, culture of speech.

Термин «агноним», введенный в работе В. В. Морковкина и А. В. Морковкиной [3], прочно укрепился в современном языкознании. Явление агнонимии разрабатывается сегодня в антропоцентрическом, коммуникативном, ортологическом, когнитивном, лингвокультурологическом аспектах. По мнению Г. М. Мандриковой, «агнонимия настолько сложное и интересное явление, что замыкать его в рамках только одного аспекта/подхода просто невозможно» [2, с. 23].

В процессе коммуникации говорящий / пишущий нередко оказывается в ситуации, когда необходимо понять и, возможно, объяснить другому участнику речевого акта значение непонятного слова, не опираясь на словари и прочие авторитетные источники. К данной категории «трудно осознаваемых» слов можно отнести лексику периферийного языкового состава: неологизмы, историзмы, архаизмы, диалектизмы, причем это могут быть как заимствованные слова, так и исконно русские. Данная статья посвящена проблеме обыденной семантизации исконно русского агнонима носителем языка. Попытки понять, благодаря каким речевым действиям носитель языка пытается приблизиться к смыслу малознакомого слова, безусловно, способствуют осознанию механизмов коммуникативного процесса. Интересным представляется выявление тех речемыслительных действий носителя языка, которые ведут к неверной семантизации агнонима.

На занятиях по культуре речи автором был проведен лингвистический эксперимент в группах российских студентов химико-технологического факультета Волгоградского государственного технического университета. Респондентам было предложено выявить значение 20 слов, взятых из «Русского словаря языкового расширения» А. И. Солженицына [5]. Выбор данного источника не случаен: в современный век компьютерных технологий и рыночных отношений лексикон современного молодого человека насыщен соответствующей терминологией, которая постепенно вытесняет лексику периферийного языкового состава в сферу агнонимии. А. И. Солженицын, с пиететом относящийся к деятельности В. И. Даля по составлению «Толкового словаря живого великорусского языка» [1], в предисловии к собственному словарю замечает: «Тут подобраны слова, никак не заслуживающие преждевременной смерти, еще вполне гибкие, таящие в себе богатое движение – а между тем почти целиком заброшенные, существующие близко рядом с границей нашего изношенного узкого употребления, – область желанного и осуществимого языкового расширения».

Перед предъявлением задания студентам были объяснены задачи проводимого лингвистического эксперимента, была дана минимальная лексико-грамматическая характеристика предлагаемого для анализа материала (все слова: 10 прилагательных и 10 существительных – относятся к одной тематической группе «характеристика человека») что, безусловно, облегчало поставленную задачу. В процессе выполнения задания нельзя было пользоваться вспомогательными ресурсами: осознание и интерпретация лексического значения (ЛЗ) должно было основываться исключительно на личном речевом опыте, языковом чутье и прочих механизмах, позволявших семантизировать предложенные агнонимы. Именно эти механизмы и явились предметом анализа.

Для анализа были предложены следующие прилагательные: *ба́йкий, ба́йчивый – «беседливый, обходительный»; безви́дный – «неказистый, невзрачный», безже́лчный – «незлой, нераздража́тельный»; гадли́вый – «брезгливый»; невероя́тчивый – «недоверчивый»; недужливый – «часто болеющий»; неклю́жий – «неуклюжий; невзрачный»; несме́тливый – «недогадливый»; несу́держный – «буйный; неугомонный»; торопкий, торопко́й – «спешливый, нетерпеливый»;* следующие существительные: *байба́к – «холостой домосед»; гладена, гладеха, гладу́ха – «толстуха»; ко́зырь-де́вка – «видная и бойкая»; кудла́й – «кудлатый человек»; «неотрепа – «неряха, растрепа»; ну́ра – «угрюмый, молчаливый человек»; нюня́, хнюня́ – «плакса, рева»; таску́н, таску́ша – «шатала, беспутный»; тру́женка – «труженица»; тугосу́м – «бережливый, скуповатый человек».*

Целью данного экспериментального исследования было выявление основных причин ошибочной семантизации русских слов, находящихся на периферии лексического состава, носителями современного русского языка. Особый интерес вызывают те механизмы, которыми пользуются носители языка при попытке осознания значения слова. По мнению Г. М. Мандриковой, «здесь имеет место сочетание лингвистических, экстралингвистических и психологических факторов (отсутствие текстовой поддержки, ограниченность во времени, стрессовая ситуация)» [2, с. 21].

По итогам эксперимента можно говорить о разной степени агнонимичности анализируемых слов: высокой, средней и низкой. В данной статье следует остановиться на первом типе, так называемых абсолютных агнонимах.

Агноним *гадли́вый* можно назвать абсолютным: ни в одной работе не было верно определено лексическое значение данного слова. Верной семантизации помешала «видимая прозрачность словообразовательной структуры» [6, с. 303]: опора на корень *гад* и соответственные родственные слова: *гадкий, неприятный; гадкий, противный; делает гадости; делает всем пакости, злой.* Для объяснения значения слова активно приводились синонимы слова *гадкий* (но не *гадли́вый*): *пакостливый; пакостный; плохой, подлый;* относительные синонимы: *злопамятный; хам, язвительный; способный подставить; некрасивый, ужасный; свинья* и др.

Опора на омонимичный корень *гад-ать* также мешала пониманию агнонима *гадли́вый: догадливый; интуитивный; быстро схватывающий, смекалистый; который любит угадывать, говорит невпопад; задумчивый, мечтательный; все замечающий; постоянно сомневающийся.* И только в одной работе была отмечено: *отвращение*, то есть обозначена основная сема анализируемого агнонима. Однако данную трактовку вряд ли можно назвать удачной: правильным было бы определение: *человек, который испытывает отвращение*.

Метод, который мог бы помочь в конкретном случае, – опора на контекст или потенциальный контекст. Возможное словосочетание *гадливое чувство* способствует верной семантизации данного слова.

Агноним *таску́н, таску́ша* также можно отнести к группе повышенной сложности. Основные проблемы в процессе семантизации возникли по причине ошибочной опоры на созвучный корень *тоска-а: тоскующий человек; тоскливый; мрачный, тоскливый; тот, кто тоскует; печальный, грустный; скучающий* и др.

Однако и выявление родственного корня *таск-ать(ся)* не способствовала расшифровке агнонима. Опора на глагол движения *таскать-тащить* привела к следующим объяснениям: *тот, кто что-то носит; носильщик; грузчик* и даже *таскатель.* Некоторые респонденты в своих определениях зафиксировали коннотативные семы, присущие глаголу *таскать* в значении *«воровать, красть»: вор, воришка, жадина, Плюшкин.*

В ходе осмысления непонятной лексической единицы, как уже было сказано выше, участвуют не только объективные лингвистические факторы, но и субъективные, обусловленные особенностями данной языковой личности: уровнем владения родным языком, степенью речевой культуры, а также психологическими факторами. Как показал проведенный эксперимент, для осознания лексической семантики агнонима привлекается порой интуиция, фантазия, а также срабатывает элементарное угадывание значения. Так, необоснованная фантазия некоторых студентов привела к следующим трактовкам лексического значения слов *таску́н, таску́ша: носящий в себе информацию; нервные люди; опекун.*

В нескольких работах были даны определения, близкие основному значению слов *таску́н, таску́ша: потаскуха; ветреный; тот, кто таскается; тот, кто много гуляет.*

Слово *байба́к* также вызвало большие сложности при воспроизведении его лексического значения. Многие респонденты или пропустили это слово, или предложили неверную трактовку. Несмотря на то что в преамбуле задания четко была обозначена тематическая группа анализируемых слов – «характеристика человека», многие студенты дали следующие толкования: *сурок, животное; ценный промысловый зверек; барсук (большой суслик).*

Опора на созвучный, но неродственный корень *бая-ть* привело к ложной семантизации: *человек, который много говорит; человек, который хорошо мыслит.*

Столкнувшись с трудностями семантизации агнонима *байба́к*, студенты активно пользовались субъективными факторами. Абсолютное непонимание слова было компенсировано попытками осознать особенности его внешней формы. Неблагозвучие и фонетическая резкость слова *байба́к*, видимо, обусловили включение в лексическое значение коннотативных сем: *страшный человек; ворчливый, вредный человек; глупый; резкий, злой; неотесанный, грубиян; дурак; глупец; гуляка; пугало.*

Опора на звуковой облик слова привело к таким трактовкам лексического значения, как *баба; боевая женщина* и даже *бабайка.* Видимо, к этому же способу семантизации можно отнести и неожиданное определение ЛЗ: *поплавок (буй).*

Проявилось и элементарное угадывание лексического значения агнонима: *веселый человек; легкомысленный.*

Лишь немногие справились с задачей и определили значение слова *байба́к* следующим образом: *лентяй; тот, кто много спит.*

Агноним *неду́жливый* некоторыми студентами был верно соотнесен с корнем *недуг,* что и обусловило правильную семантизацию: *болеющий; часто болеющий; больной; слабый; болезненный, немощный.* Однако основная часть респондентов с интерпретацией ЛЗ данного прилагательного не справилась по причине ложного определения этимологии слова. Ошибочная связь слова *неду́жливый* с корнем *друг* привело к следующей интерпретации его значения: *недружелюбный; недружественный; недружеский; недружный.*

Методика угадывания и в этом случае не дала положительных результатов, предложенные студентами трактовки лексического значения слова *неду́жливый* носят характер случайных дефиниций: *невезучий; неудачливый; неудачник; неприветливый; нехороший, некрасивый; неугодливый; неуверенный; недумающий; небольшого роста; не любит сидеть на одном месте; веселый; замкнутый; гостеприимный; без души* и др. Обращает на себя внимание тот факт, что в приведенных трактовках преобладают отрицательные коннотации, скорее случайные, нежели обоснованные, что очередной раз свидетельствует об ориентации респондентов преимущественно на звуковой облик слова.

Влияние внешней формы слова на попытки семантизации агнонима демонстрирует также анализ слова *ну́ра.* Лишь некоторые студенты догадались соотнести данный агноним с привычными словосочетаниями: *понурый взгляд; понурить голову*, поэтому их интерпретации ЛЗ можно признать в той или иной степени удачными: *хмурый; суровый, необщительный; зануда*. Иные определения слова *ну́ра* являются весьма случайными: *мнительная девушка; нежная; глупышка; глупыш; дура; старый человек; наивный человек; хитрый; ласковый; надеющийся на Бога; бездельник.*

Достаточно разнообразны попытки семантизации агнонимов *гладена, гладеха, гладу́ха*. Опора на созвучный корень *глад-ить* привела к многочисленным ошибкам: *тот, кто гладит вещи; занимающийся глажением; гладильщица; кладовщица; домохозяйка* и даже *выглаженное белье или скатерть; гладильная доска.*

Остальные дефиниции можно разделить на те, которые относятся к внешности человека, и те, которые характеризуют личность. Бо́льшая часть ответов связана с определением нравственных качеств человека. Судя по предложенным трактовкам, корень *глад-кий* ассоциируется у большинства респондентов со значением *«хороший, спокойный»: спокойный человек; мягкий по характеру человек; покладистый человек; добрый, мирный человек; прилежный; способный загладить все проблемы; тихоня; мягкая, добрая; ласковая.*

Только в двух работах были обнаружены попытки истинной семантизации анализируемых слов: *полная; толстяк.*

Подводя итоги проведенного лингвистического эксперимента, можно утверждать, что основная причина неудачной, ошибочной семантизации русского агнонима заключается в сложности выявления внутренней формы слова, а также в игнорировании его возможного контекстуального употребления. В процессе семантизации того или иного агнонима возможны следующие ошибочные действия: опора на омонимичный корень; опора на созвучный корень; опора на звуковой облик слова и угадывание значения. Перечисленные механизмы, как показывает практика, приводят к неверной семантизации. Выполнение на занятиях по культуре речи заданий, направленных на осознание, обдумывание, интерпретацию значений непонятных на первый взгляд слов, безусловно, способствует развитию языкового чутья студентов, вырабатывает механизмы корректной семантизации, что, в свою очередь, определяет условия успешной коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – Режим доступа: http://slovardalja.net/

2. *Мандрикова, Г. М.* Русская лексическая система в теоретическом и прикладном рассмотрении: категории агнонимии и таронимии: автореф. дис. … д-ра филол. наук: 10.02.01 / Г. М. Мандрикова; ИРЯ им. А. С. Пушкина. – М., 2011. – 39 с.

3. *Морковкин, В. В.* Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем) / В. В. Морковкин, А. В. Морковкина. – М.: ИРЯ им. А. С. Пушкина, 1997. – 414 с.

4. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка: 70 000 слов / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 22-е изд. стер. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.

5. *Солженицын, А. И.* Русский словарь языкового расширения / А. И. Солженицын. – Режим доступа: htpp://www.solzhenitsyn.ru/proizvedeniya/russkiy_slovar_yazikovogo _ rasshireniya/

6. *Черняк, В. Д.* Агнонимы в лексиконе языковой личности как источник коммуникативных неудач / В. Д. Черняк // Русский язык сегодня: сб. статей / РАН. – М.: Азбуковник, 2003. – Вып. 2. – С. 295–304.

УДК 811.161.1’27
ББК Ш 100

Е. В. Хрипунова, Т. В. Черницына

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОРИЦАНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (на материале прозы К. Н. Леонтьева и В. М. Шукшина)

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: elytsa@mail.ru, tatyana-chernicyna@yandex.ru

В статье представлен анализ лингвистических средств как показателей коммуникативных стратегий и тактик порицания на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях языка, рассмотрены изменения в языковой картине мира разных эпох, выраженные различными способами реализации отрицательной оценочной семантики (на материале прозы К. Н. Леонтьева и В. М. Шукшина).

Ключевые слова: коммуникативные стратегии и тактики, порицание, языковая картина мира, языковые средства, речевое поведение.

E. V. Khripunova, T. V. Chernitsina

LINGUISTIC MEANS OF COMMUNICATIVE STRATEGIES OF CENSURE AS REFLECTION OF LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (based on prose of K. N. Leontiev B. M. Snukshin)

Volgograd State Technical University

The article contains an analysis of linguistic means as indicators of communicative strategies and tactics of censure on the lexical, morphological and syntactic levels of the language. The authors consider changes in the language pictures of the world of different ages expressed in different ways to realize semantics of negative evaluation.

Keywords: communicative strategies and tactics, censure, language picture of the world, linguistic means, verbal behavior.

Среди актуальных проблем современной лингвистики особым вниманием пользуется проблема человеческого фактора в языке [1; 4]. В контексте этого подхода в языкознании активно разрабатывается понятие «картина мира». В самом общем смысле оно понимается как сложившееся у человека представление о мире в результате интерпретации в соответствии с закономерностями человеческого мышления восприятия объективной действительности органами чувств, накладывающими на него определенные ограничения.

По мнению В. Гумбольдта, язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное. Особенности духовности народа проявляются в структуре языка. Неразрывное единство этих явлений позволяет через анализ языковых культур восстановить лежащие в их основе идеальные сущности.

Исходя из представлений о ценностном характере объективной картины мира, можно говорить о делении на категории добра и зла, а соответственно, на понятия «хорошо» и «плохо». Языковые средства, призванные выразить все это вербально, обычно представлены речевыми стратегиями и тактиками похвалы и порицания.

Авторы обращаются к коммуникативным стратегиям (КС) и коммуникативным тактикам (КТ) порицания, так как отражение отрицательных явлений действительности воспринимается как отклонение от морально-этических норм и получает отрицательную языковую оценку.

С течением времени меняется народ, его духовность, его идеальные сущности, следовательно, изменяется и его языковая картина мира. Легче всего проследить эти изменения, сравнивая литературные произведения разных эпох.

Материалом для работы послужили беллетристические произведения К. Н. Леонтьева и рассказы В. М. Шукшина.

К. Н. Леонтьев (1831–1891) является блестящим и незаслуженно забытым беллетристом. Авторам были интересны ранние произведения К. Н. Леонтьева, относящиеся к «русскому периоду» его творчества. В его повестях, рассказах и очерках находятся полнокровные картины русской жизни XIX века. Ранние рассказы и повести К. Н. Леонтьева можно с полным основаниям отнести к произведениям, созданным в духе реализма. Писатель искусно

воспроизводит как язык образованного сословия, так и простых людей, крестьянства в своих ранних «деревенских» повестях.

Большим и самобытным явлением в современной русской литературе является проза В. М. Шукшина (1929–1974), в которой отразились языковые процессы, характерные для художественной литературы шестидесятых-семидесятых годов XX века вообще и для деревенской прозы в частности.

В данной статье под коммуникативной стратегией понимается совокупность речевых действий, направленных на достижение определенной коммуникативной цели; под коммуникативной тактикой понимается речевое действие, соответствующее тому или иному этапу в реализации коммуникативной стратегии и направленное на решение коммуникативной задачи. Необходимо обратиться к КС и КТ порицания. КС порицания могут быть рассмотрены по следующим критериям: **по содержанию** (за намерения, преступления, внешний вид, за образ жизни, обман/ложь,), **по объекту** порицания (прямое, косвенное, самопорицание), **по эмоциональности** (рациональная, эмоциональная), **по степени серьезности** (серьезная, ироничная), **по временной направленности** (прошлое, настоящее, будущее), **по способу выражения** (вербальная, невербальная), **по степени намерения** (угроза, оскорбление, проклятие), **по особенностям языкового оформления** (сравнение, противопоставление, отрицание, риторические фигуры, фразеологические единицы).

В произведениях К. Н. Леонтьева наиболее частотны КС самопорицания, причем чаще всего за неправильный образ жизни, за неправильный образ мыслей, за плохие поступки *(– Что я? ну, что я?.. Хлам, чистый хлам; не понимаю, из чего жить хлопотал?... / – Что я наделала! ах, что я наделала!)*. Есть примеры и косвенного порицания *(– Вот уж гадкий какой народ здесь! / Как есть злущая самая женщина…*). Также встречается (гораздо реже) порицание за ложь, обман, за манеры, за наивность, за глупость, за качество профессиональной деятельности, за жадность, за расточительность, которые названы в порядке убывания *(– Ты вот только врешь да брешешь / – Полно вздор молоть… / Это смешно – церемониться! / – И тебе не совестно скупиться?*).

Наиболее частотными КТ, выражающими порицание, у Леонтьева являются тактики упрека, обзывания, обвинения, требования, совета, унижения, оскорбления, характеристики, перечисленные по убыванию *(– Вот вы как зазнались, в Москве-то пожившии… / – Осел, мужик! / – Э, э! да ты все брехун какой был, такой и есть! / – Видишь, какой твой нос бесстыжий! / – Ну вас с вашими поцалуями! / Я и завсегда на тебя не смотрела, потому что смотреть не на что.*).

Чаще всего в рассказах В. М. Шукшина наблюдается порицание поступков, выходящих за рамки общепринятой нормы поведения, порицание пороков: пьянства, лени, жадности, болтливости, жестокости. *(– И эта – тоже… куда с таким пьянчугой поехала! На курорт!.. / – Ломаете дурака, Иван Федорович, а не пойму – зачем? / Лодыри вы. Светлые)*. Реже порицается внешний вид, бедность и т. д. (*На жену Анатолия шляпа произвела сильное впечатление: она стала квакать (смеяться) и проявлять признаки тупого психоза. – Ой, умру! – сказала она с трудом*). Еще реже встречается самопорицание (*Что я жить-то не умею? К чертям собачьим!*).

КС порицания в прозе В. М. Шукшина в большинстве представлены тактиками иронии, обзывания (оскорбления) и упрека, реализующимися в названии-характеристике человека (лексических маркерах тактик порицания).

Предлагается рассмотреть собственно языковые средства выражения стратегий и тактик порицания. Здесь можно выделить несколько уровней – от лексического до синтаксического.

Типы лексических номинаций (в порядке убывания по частотности) порицания в прозе К. Н. Леонтьева: 1) нейтральная лексика: *грешник, мужик, не человек, чудак, обидчица;* 2) разговорные номинации: *галиматья, чучело, скаред дура, дурак;* 3*)* просторечия: *брехун, башка.*

Среди эмотивных существительных авторам удалось найти только два зоонима: *скотина* и *осел*. Находится много прилагательных: *скверная, гульлив, скаредная, ревнивый, ехиднический, гадкий, бесстыжий*; глаголов: *харкаешь, наделала, замолол, важничает, зазнались*; наречий: *дурно, подло, низко, нехорошо, стыдно*; фразеологизмов и устойчивых сочетаний: *что ты дичь порешь; полно вздор молоть; язык твой без костей;* пословиц и поговорок: *слышишь звон, да не знаешь, откуда он. / – Глаза по плошке, не видят ни крошки.*

Типы лексических номинаций (в порядке убывания по частотности) порицания в прозе В. М. Шукшина, представленных в названии-

характеристике человека: 1) просторечия: *гад, шлюха* (груб. прост.), *черт* (прост. как бран. слово), *скупердяй* (прост. бран.), *харя, зараза, брехун* (прост. пренебр.), *голодранец;* 2) разговорные номинации: *дурак, полудурки хам, хамло* (разг. бран.), *сволочь/и, недоносок, прохвост* (разг. бран.)); 3) диалектная лексика: *варнак, чалдоны, орясина.*

Эмотивные существительные часто представлены зоонимами: *корова комолая, выдра, собака, котяра, петух, кобель, змееныш, баран, змей*; нецензурными (запрещенными) словами и выражениями: *сука, сучонок,* сволота, (прост.), *долбо…, пидор*.

Лексический состав, реализующий КС и КТ порицания, у В. М. Шукшина широко представлен фразеологизмами: субстантивными (*бык окаянный, голова садовая, дура набитая, гад ползучий, змей(и) подколодная (ые));* глагольными (*проспал все царство небесное, на ней пахать надо, загни ему салазки, уши вянут, дурака ломаешь,)*; адвербиальными (*один другого лучше…, как с гуся вода*), междометные (*ну и жизнь!*, *даже злость берет!, хоть матушку-репку пой!);* адъективными (*быстрый ты*, *герой нашелся*).

Нейтральная лексика как лексический индикатор порицания слабо представлена в прозе В. М. Шукшина (*не красавец, бессовестный,*).

В текстах К. Н. Леонтьева находятся следующие синтаксические маркеры порицания: риторические восклицания: – *Что у тебя за скверная привычка плевать везде!.. / – а ведь мы что – пф, вот так! /Э, э! да ты все брехун какой был, такой и есть! /– Грех тебе, Маша! стыдно!..;* риторические вопросы*: – Надоел тебе старик, что ли? / – И тебе не совестно скупиться?;* эллиптические предложения: – *Вишь ты какая! / – Ну вас с вашими поцалуями! / … Надоела, ей-Богу! / – Полно вздор молоть;* повторы: – ***Что я****? ну****, что я****?.. ****Хлам****, чистый* ***хлам****… / – Эге, батюшка, какое же ты* ***чучело****!.. Право,* ***чучело****, Цветков!*

В рассказах В. М. Шукшина синтаксическими маркерами порицания являются сравнительные обороты: *сравнил козлятину с телятиной …, как … ворон, ломаешься, как дешевый пряник; Менделеев нашелся* (сравнение с иронией); риторические восклицания: – *О господи!, О боже мой*!, *Я из вас шкелетов наделаю!, Я им покошусь!, Иди кобылу мою полюби!,, Ну е-мое!*; риторические вопросы: – *Как их Колчак не угробил?, Зачем чепуху пороть?*; переспросы, эллиптические предложения, в основном, побудительные: – *Прямо по морде бы этой статьей, по морде бы!…*; повторы: – *Так* ***живи****! –* ***Живи****…Они же посадить хотят…*

Таким образом, анализ стратегий и тактик порицания в прозе К. Н. Леонтьева и В. М Шукшина, писателей-реалистов разных эпох, показывает, что порицание направлено на отрицательные проявления личности: лень, трусость, жадность, ошибки и промахи в работе, неподобающий внешний вид, поведение, в том числе и речевое. Это наблюдается в произведениях обоих авторов. Но есть и различия. Так, в текстах К. Н. Леонтьева широко представлена такая КС, как самопорицание, его герои укоряют себя чаще всего за неправильные поступки, за неправильный образ жизни и мыслей. Просторечия, грубые просторечия наличествуют, но достаточно редки. Преобладает нейтрально окрашенная лексика. Авторы считают, что такое речевое поведение связано с тем, что русское общество XIX века представляло собой социум с христианским самосознанием, для которого характерны такие черты, как смирение, осознание собственной греховности, стремление к покаянию, страх совершить грех – центральные моменты православного учения о грехе и спасении.

В рассказах В. М. Шукшина встречается также русское общество, но общество несколько иное, изменившееся за сто с лишним лет. Самопорицание крайне, часты просторечия и грубые просторечия, обильно встречаются зоонимы; тактика упрека, распространенная у К. Н. Леонтьева, уступает пальму первенства тактике обзывания; порицаются ученость, образованность, чего в произведениях К. Н. Леонтьева не встречается. Таким образом, налицо изменение речевого поведения, связанное с глобальными изменениями в жизни народа.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что порицание играет важную роль в русском межличностном общении. Несмотря на различия в выборе стратегий и тактик речевого поведения русских людей разных эпох, подтверждением этому является, в частности, богатая парадигма разноуровневых языковых средств, служащих реализации коммуникативных стратегий и тактик похвалы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Арутюнова, Н. Д.* Об объекте общей оценки / Н. Д. Арутюнова // Вопросы языкознания. – 1985. – № 3. – С. 14.

2. *Вольф, Е. М.* Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – 2-е изд., доп. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 280 с.

3. *Даль, В. И.* Толковый словарь русского языка. Современная версия / В. И. Даль. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 736 с.

4. *Кубрякова, Е. С.* Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи / Е. С. Кубрякова. – М., 1991. – 238 с.

5. *Леонтьев, К. Н.* Полное собрание сочинений: В 12 т. / К. Н. Леонтьев. – СПб.: Владимир Даль, 2000. – Т. 1. – 688 с.

6. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1990. – 917 с.

7. *Сабиров, С. Ш.* Два лика зла / С. Ш. Сабиров // Размышления русских мыслителей о добре и зле. – М.: Знание, 1992. – С. 61.

8. *Шукшин, В. М.* Нравственность есть Правда / В. М. Шукшин. – М., 1979. – С. 68.

9. *Шукшин, В. М.* Собрание сочинений: В 6 т. / В. М. Шукшин; сост. Л. Федосеева-Шукшина, коммент. Л. Аннинского. – М.: Мол. Гвардия, 1992. – Т. 2. – 558 с.

10. *Шукшин, В. М.* Собрание сочинений: В 6 т. / В. М. Шукшин; сост. Л. Федосеева-Шукшина, коммент. Л. Аннинского. – М.: Мол. Гвардия, 1993. – Т. 3. – 607 с.

УДК 82.09
ББК Ш5(2Рос)6

А. Р. Ингеманссон

АВТОР И ГЕРОЙ В РОМАНЕ МИХАИЛА ШИШКИНА «ЗАПИСКИ ЛАРИОНОВА»

Волгоградский государственный социально-педагогический университет
E-mail: arvid2008@yandex.ru

Рассматриваются особенности взаимосвязи «автор-герой» в романе современного писателя Михаила Шишкина, творчество которого характеризует сочетание традиций реалистического письма с элементами постмодернистской поэтики.

Ключевые слова: автор, герой, жанр, заглавие, русская классика, традиции, интертекстуальность.

A. R. Ingemansson

THE AUTHOR AND THE CHARACTER IN «LARIONOV'S NOTES» BY MIKHAIL SHISKIN

Volgograd State Social-Pedagogical University

There is considered the features of the interrelation "author-character" in one of Mikhail Shiskin's novels whose creativity characterized by combination of realistic traditions with elements of postmodern poetics.

Keywords: an author, a character, genre, heading of a story, Russian classical literature, traditions, intertextuality.

Роман Михаила Шишкина «Записки Ларионова» был опубликован в 1993 году («Знамя», № 7–8) вскоре после появления первого рассказа писателя «Урок каллиграфии» («Знамя», 1993, № 1). Своими заглавиями ранние произведения указывают на тему «письма», занимающую одно из главных мест в творчестве современного автора и в дальнейшем получающую непосредственное развитие, например, в романе «Письмовник» («Знамя», 2010, № 7–8). Так или иначе, практически все герои М. Шишкина предстают активными сочинителями, они постоянно пишут письма, ведут дневники, записывают речи других людей. Можно предположить, что прозаик, во многом следующий традициям русского реалистического письма, отдает дань и урокам постмодернизма, поскольку именно «в системе координат постмодерна мир воспринимается как текст, то есть как бесконечная игра и перекодировка знаков» [2, с. 4]. Этот прием, выдвигающий в центр повествования «пишущее сознание», оказывается важен при организации нарративной структуры «Записок Ларионова». Неслучайно в критических отзывах и исследованиях, посвященных анализу данного произведения, подчеркивается, что роман ориентирован на игру с читателем и содержит множество интертекстуальных отсылок к произведениям русской и зарубежной литературы. Так, литературный критик В. Шохина отмечает: «В век постмодернистских затей Михаил Шишкин осуществил почти невозможный, казалось бы, опыт классического романа. В результате получился метатекст, который в своей органике соединяет уже существующие в коллективном сознании (и подсознании) нации, закрепленные в ее литературе эстетически устойчивые моменты. Оттого-то и возникает доставляющее читателю удовольствие чувство узнавания…» [13, с. 4].

В одной из последних работ о творчестве современного писателя литературовед С. П. Оробий также указывает на тот факт, что произведение М. Шишкина «целиком построено на интертекстуальной основе и рассчитано на быстрое узнавание соответствующих цитат. Почти

каждый мотив… является обыгрыванием какого-либо фрагмента из русской прозы» [7, с. 71]. Действительно, весь процесс взросления Ларионова и начало его военной службы напоминают о романе А. С. Пушкина «Капитанская дочка» (1836). Порой встречаются дословные совпадения. Начиная свой рассказ, Петр Андреевич Гринев указывает: «Нас было девять человек детей. Все мои братья и сестры умерли во младенчестве» [9, с. 258]. Ларионов тоже оказывается желанным ребенком для своей семьи: «Пасхальное дитя и вправду принесло матушке счастье долголетнего материнства – все мои старшие братья и сестры умирали в младенчестве» [11, с. 9]. Названные произведения роднит и топонимика. Как сообщает герой А. С. Пушкина о своем отце, Андрей Петрович Гринев «вы-шел в отставку премьер-майором» и «с тех пор жил… в своей Симбирской деревне» [9, с. 258]. По свидетельству Ларионова, его «отец, малодушный, как тогда говорили, помещик, имел деревеньку в Барышенском уезде Симбирской губернии» [11, с. 9].

Что касается жанровых особенностей повествования «Записок Ларионова», то здесь стоит отметить «память жанра», связывающую произведение современного автора с традициями русской классики. Справедливым представляется наблюдение критика В. Шохиной о том, что «жанровым прототипом для М. Шишкина стала книга «Былое и думы»», а «в характере и биографии его (Ларионова. – *А. И.*) множество герценовских “цитат”» [13, с. 4]. Действительно, в романе А. И. Герцена герой описывает своего отца, «ненавидевшего весь официальный мир, вечно капризного и недовольного» [3, с. 44], который «все более и более впадал в капризное отчуждение ото всех» [Там же, с. 95]. Жертвой его недовольства часто становилась мать героя. Она «имела много неприятностей. Женщина чрезвычайно добрая, но без твердой воли, она была совершенно подавлена… отцом» [Там же, с. 45]. Схожим образом говорит об отношениях родителей и Ларионов: «Все знали лишь только, что мой отец, будучи человеком гордым и с честью, … вдруг оставил службу… и стал ничего не делать, будто мстил кому-то своей неудавшейся жизнью. Он опустился, был неопрятен, не хотел никого видеть, ни с кем знаться… и ненавидел, кажется, всех на свете, а больше всего мою мать» [11, с. 11]. Своей неизменностью, отсутствием живого слова и мысли схожи даже интерьеры кабинетов обоих «литературных отцов». В «Былом и думах» в доме на Старой Конюшенной улице «все было неподвижно, пять-шесть лет одни и те же книги лежали на одних и тех же местах и в них – те же заметки. В спальной и кабинете… отца годы целые не передвигалась мебель, не отворялись окна» [3, с. 44]. Юный Ларионов «с внутренним отвращением входил в… кабинет» своего родителя, где «все вещи… были навалены кое-как, в полном беспорядке, … и всюду толстым слоем лежала пыль» [11, с. 24]. Но манит подростков в кабинеты не желание встретиться с их хозяевами, а любовь к чтению. Пытаясь скрыться от семейных неурядиц, персонажи обоих произведений находят выход в уединенном чтении всех подряд книг. «Страсть к бессистемному чтению» овладевает героем «Былого и дум», а Ларионов, в свою очередь, «читал все подряд, без разбора, что находил в отцовской библиотеке» [Там же, с. 23].

В рассматриваемом произведении интертекстуальные параллели возникают не только с русской, но и с мировой классикой. По мнению В. Шохиной, «М. Шишкин исполняет несколько обязательных пассажей в набоковской манере. И даже заставляет Сашу Ларионова препарировать “хрустящих жуков” – сниженный вариант набоковских занятий с бабочками» [13, с. 4]. Вспоминаются не только «бабочки», но и роман В. В. Набокова «Лолита» (1955). В «Предисловии», предшествующем основному тексту произведения и принадлежащем вымышленному автором доктору философии Джону Рэю, сообщается, что рукопись «примечательных записок» Гумберта Гумберта носила двойное название «Лолита, Исповедь Светлокожего Вдовца» [6, с. 11]. Оказавшись перед смертью в тюремном заключении, в «хорошо отопленной, хоть и порядком похожей на могилу, темнице», герой В. В. Набокова создает свою повесть о любви к Долорес Гейз и иногда называет ее «мои записки» [Там же, с. 375]. Роман М. Шишкина – это тоже своеобразная исповедь вдовца Александра Львовича Ларионова, на склоне лет пишущего автобиографию в своем родовом имении Стоговке. Из-за болезни персонаж словно пребывает в заключении в своем доме, где пользуется «лишь двумя комнатами» [11, с. 8]. На последних страницах «Записок…» Ларионов и вовсе сравнивает свою комнату с гробом: «К будущему узкому жилищу моему я привыкаю постепенно. Все мое жизненное пространство сузилось теперь до кровати и кресла» [Там же, с. 316].

Используя интертекстуальные сигналы, М. Шишкин наделяет своего персонажа узнаваемыми чертами героев классической литературы, однако образ Ларионова лишен свойственного им ярко выраженного характера, он не способен к сильным чувствам, глубоким переживаниям и не готов к благородным поступкам. Этот персонаж во многом симулякр, у которого отсутствует индивидуальная психология. Как следует из сюжета романа, Ларионову не удалось в течение всей своей жизни сохранить человеческое достоинство и выдержать испытания в любви и дружбе. По собственному признанию персонажа, он «ничего выдающегося не совершил, чтобы заслужить благодарность потомков» [Там же, с. 8].

А вот для современного писателя М. Шишкина вечный вопрос о смысле человеческой жизни, свойственный русской классике, оказывается важнее постмодернистских интертекстуальных игр, поэтому роман «Записки Ларионова» это не столько «филигранно стилизованный текст, рассчитанный на эффект “ложного узнавания”» [10, с. 190], сколько произведение, обнаруживающее в себе серьезную авторскую позицию, реализуемую через разнообразные «формы выраженности» (М. М. Бахтин). В числе этих форм в первую очередь следует отметить название, благодаря которому автор имеет возможность дистанцироваться от центрального персонажа произведения. Дело в том, что изначально журнальная версия романа М. Шишкина носила название «Всех ожидает одна ночь». Позднее в отдельном издании книга получила заголовок «Записки Ларионова». Смена имен одного произведения оказалась значимой для подчеркивания разности в позициях автора и героя, один из которых (писатель М. Шишкин) создает роман, а другой (персонаж Ларионов) – оставляет после себя записки. Особенности повествования делают эту границу еще рельефнее. Так, цитату на латыни «Omnes una manet nox» из «Од» древнеримского поэта Квинта Горация Флакка (65–8 до н. э.) на первых страницах романа приводит центральный персонаж, по самоаттестации – «симбирский помещик» [11, с. 310], Александр Львович Ларионов, пишущий, будучи неизлечимо болен, автобиографические заметки: «Вот перед Вами на листках не лучшей бумаги, исписанных старозаветным почерком, история моей жизни… Я стар и болен, и мало ли что может случиться» [Там же, с. 7]. Однако перевод на русской язык («Всех ожидает одна ночь»), вынесенный в заглавие произведения, осуществляет автор, напоминающий о собственной укорененности в тексте и об отечественной традиции восприятия античного поэта. Имя Горация в первую очередь вызывает ассоциации с одой «К Мельпомене» («Exegi monumentum…») и темой памятника, которая «находит разнообразное воплощение в оригинальном творчестве Державина, Пушкина, Ахматовой, Бродского, в переводческой деятельности Ломоносова, Востокова, Брюсова, в различных жанровых модификациях “разговора” с памятником (Маяковский, Есенин, Вознесенский), прямого или внутреннего “монолога” “ожившего монумента” (Асеев, Смеляков, Слуцкий, Высоцкий)» [5, с. 21].

Примечательно, что позднее в автобиографическом рассказе «Пальто с хлястиком» (2010) М. Шишкин напишет: «Пушкин на несколько поколений стал тайным кодом, ключом к сохранению человеческого…» [12, с. 151]. Именно человеческого так не хватает в образе Ларионова. Прожив жизнь словно на отшибе важнейших общественно-политических событий, в преклонном возрасте Ларионов своими записками тоже пытается создать памятник для потомков, но перед читателями лишь пародия на великие образцы. Вся его исповедь больше похожа на самооправдание перед лицом будущего поколения. Уточним: описывая свое отправление в Петербург для продолжения образования, Ларионов замечает, что его отец «в день… отъезда сказал, что хочет сообщить… нечто важное. Но суета, необходимые распоряжения отвлекли его» [Там же, с. 41]. Этот эпизод заставляет вспомнить сцену прощания юного Гринева с родительским домом из романа «Капитанская дочка» А. С. Пушкина. Скорее всего, слова, не прозвучавшие в адрес Ларионова, вызовут в читательском сознании ассоциации с напутствием, данным Петруше Гриневу его отцом: «Береги платье снову, а честь смолоду» [9, с. 262]. Этот наказ спасает молодого человека от подлости и страха, а Ларионов, оставшийся без наставления, лишен нравственных ориентиров. Вот почему он под страхом ареста пишет «честный донос» на своего сослуживца Степана Ивановича Ситникова. У этого эпизодического персонажа имеется реальный прототип, что подтверждает верность М. Шишкина реалистической поэтике. В процессе исследования романа удалось установить источники документированной основы данной

сюжетной линии. В статье одного из номеров журнала «Голос минувшего» за 1917 год содержатся сведения о штабс-капитане Степане Ивановиче Ситникове, который был «в конце 1830 г. отправлен в г. Казань в ведение генерал-майора Паренсова». В Казани, помимо исполнения служебных обязанностей, С. И. Ситников занимался разработкой проекта вечевого правления, за что и был «самыми ясными доказательствами изобличен в распространении преступных бумаг по разным местам империи» и арестован летом 1831 года. Обвиняемого «за сочинение и рассылку пасквилей и возмутительных писем» Степана Ивановича Ситникова доставили в Санкт-Петербург [4, с. 105–107]. Во время следствия подсудимый содержался в Алексеевском равелине Петропавловской крепости, а затем по приказу Николая I его перевели в Шлиссельбургскую крепость, где он скончался в 1837 году. Согласно материалам военно-судного дела, произведенного над штабс-капитаном Ситниковым (начато 28 августа 1831 года, закончено 14 января 1832 года), находясь в Казани, он «говорил о вечевом строе служащему в учебном батальоне военных кантонистов, прапорщику Ларионову» [1, с. 241]. Вероятно, этот факт послужил для писателя М. Шишкина отправной точкой в развитии сюжета о предательстве, совершенном центральным персонажем его романа. Однажды оступившись в юности, Александр Львович Ларионов потом всю жизнь пытается найти для себя оправдание: «Совесть моя чиста. Я ничем не виноват перед ним. А в том, что тогда в Казани произошло, некого винить, кроме него самого» [11, с. 190]. Но автор уверен: предательство во все времена не знает срока давности, поэтому персонаж «Записок» получает возмездие, расплачиваясь за свой поступок сначала смертью жены, затем гибелью сына, а теперь одинокой старостью и неизлечимой болезнью.

Несмотря на то, что действие «Записок Ларионова» разворачивается в историко-культурном пространстве XIX века, произведение адресовано сегодняшним читателям. Не случайно в отдельном книжном варианте издания роман датируется 1993 годом. Скорее всего, М. Шишкин заставляет вспомнить о событиях недавнего прошлого, когда, по оценкам историков, «политический цинизм “действующих лиц” российской политики привел к многочисленным жертвам» [8, с. 132], а распространявшееся постмодернистское мировоззрение все истины признавало относительными в бессильной попытке утвердить тотальный плюрализм и стереть грань между добром и злом, честью и предательством. Завершающая роман дата подтверждает, что Ларионов отчасти является и «героем нашего времени». Однако для современного автора, сохраняющего в памяти ценностные ориентиры, связанные с традициями русской классической литературы, он, безусловно, – «антигерой», который не «любезен» ни ему, ни читателям произведения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Базанов, В. Г.* Казанский агитатор (штабс-капитан С. И. Ситников и его «возмутительные бумаги») / В. Г. Базанов // Вопросы славянской филологии: сб. статей / под ред. Е. И. Покусаева. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1963. – С. 225–265.

2. *Беневоленская, Н. П.* Историко-культурные предпосылки и философские основы русского литературного постмодернизма / Н. П. Беневоленская. – СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2007. – 175 с.

3. *Герцен, А. И.* Былое и думы / А. И. Герцен // Сочинения: В 4 т. Т. 1. Былое и думы. Ч. 1–3 / общ. ред., вступ. ст. и комм. Г. Г. Елизаветиной. – М.: Правда, 1988. – 416 с.

4. Дело Ситникова. Проект вечевого правления (по архивным данным) // Голос минувшего. – 1917. – № 7–8. – С. 105–123.

5. *Зайцев, В. А.* Мотив «Памятника» в русской поэзии от Ломоносова и Пушкина до Бродского / В. А. Зайцев // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. – 1998. – № 1. – С. 7–22.

6. *Набоков, В. В.* Лолита. Собр. соч.: В 5 т. / В. В. Набоков; пер. с англ.; сост. С. Ильина, А. Кононова; ком. А. Люксембурга. – СПб.: Симпозиум, 2008. – Т. 2. – С. 11–390.

7. *Оробий, С. П.* «Вавилонская башня» Михаила Шишкина: опыт модернизации русской прозы / С. П. Оробий. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2011. – 161 с.

8. *Пихоя, Р. Г.* Конституционно-политический кризис в России 1993 года: хроника событий и комментарий историка / Р. Г. Пихоя // Отечественная история. – 2002. – № 5. – С. 113–132.

9. *Пушкин, А. С.* Капитанская дочка / А. С. Пушкин // Полн. собр. соч.: В 10 т. Т. 6. Художественная проза. – Л.: Наука, 1978. – С. 258–370.

10. *Ремизова, М.* Вниз по лестнице, ведущей вниз / М. Ремизова // Новый мир. – 2000. – № 5. – С. 190–193.

11. *Шишкин, М.* Записки Ларионова: роман / М. Шишкин. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 316 с.

12. *Шишкин, М.* Пальто с хлястиком / М. Шишкин // Сноб. – 2010. – № 7–8. – С. 146–154.

13. *Шохина, В.* Привет из прошлого века: «Литературное приношение» Михаила Шишкина / В. Шохина // Литературная газета. – 1993. – 13 окт. – № 41. – С. 4.

УДК 811.512.31
ББК Ш164.2

Н. Н. Рогозная, А. М. Кулехова

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДВУЯЗЫЧИЯ В ПРИБАЙКАЛЬЕ И ЗАБАЙКАЛЬЕ

Иркутский государственный технический университет
E-mail: G09@istu.edu

В данной статье рассматриваются вопросы функционирования двух наиболее распространенных бурятских диалектов регионов Прибайкалья (западный диалект) и Забайкалья (восточный диалект). Исследование подтверждает гипотезу об угасании и отмирании одного из ранее довольно распространенных диалектов. Сравнительный анализ двух диалектов выявляет причины смены языковых единиц; приведены статистические данные, раскрывающие положение подчиненного языка при двуязычии.

Ключевые слова: буряты, двуязычие, смена языка, диалект, население, сопоставительный анализ, сфера функционирования.

N. N. Rogoznaya, A. M. Kulekova

SOCIOLINGUISTIC ANALYSIS OF BILINGUALISM IN WEST-BAIKAL REGION AND EAST-BAIKAL REGION

Irkutsk State Technical University

The given article deals with functioning of two the most wide-spread Buryat dialects in West-Baikal region (Western dialect) and East-Baikal region (Eastern dialect). The research confirms the hypothesis of one of the most wide-spread dialects earlier becoming extinct. The held comparative analysis of two dialects finds out the reasons of language units change; the status of subordinate language is shown with statistical data.

Keywords: the Buryats, bilingualism, change of language, dialect, population, comparative analysis, sphere of functioning.

Буряты – коренное население Республики Бурятия, они также проживают в Агинском бурятском автономном округе Забайкальского крае (бывшая Читинская область), Усть-Ордын-ском бурятском автономном округе (УОБАО) Иркутской области и некоторых других районах указанных областей. Кроме того, буряты проживают в северной части МНР и на северо-востоке КНР. Численность бурят в России, по официальным, данным составляет 253 тыс. человек.

Картографические данные [www.toybytoy.ru] дают наглядное представление о территориальном размещении бурятского населения (рис. 1).

Как видно, ареал бурятского языка охватывает огромные территории, граничащие с разными национальными образованиями, поэтому логично предположить, что возникновение диалектов и их функционирование в разных регионах будет отличаться.

Выделяют следующие основные диалекты:

– западный (эхирит-булагатский);

– восточный (хоринский);

– южный (цонголо-сартульский);

– промежуточный (хонгодорский);

– баргу-бурятский (на котором говорят баргуты Китая) [5].

Принцип дифференциации диалектов основан прежде всего на различиях лексики, частично фонетики и грамматической системы языка [3]. В морфологии нет существенных различий, препятствующих взаимопониманию носителей разных диалектов. В данной статье рассматриваются вопросы функционирования двух наиболее распространенных бурятских диалектов регионов Забайкалья и Прибайкалья – восточный (хоринский) и западный (эхирит-булагатский).

Западный (Прибайкалье) и восточный (Забайкалье) диалекты представляют собой наиболее ранние и давно сложившиеся диалектные группы, имеющие разные письменные традиции. Границы их распространения сложились много веков назад и получили четкое обозначение и территориально, и социально. Эти диалекты испытали на себе влияние разных языковых и культурных традиций, что отразилось на их лексическом составе, фонетическом строе и синтаксическом оформлении. Последнее влияние они испытали под воздействием русского языка, языковой контакт с которым произошел более трехсот лет назад и продолжается по сей день [2].

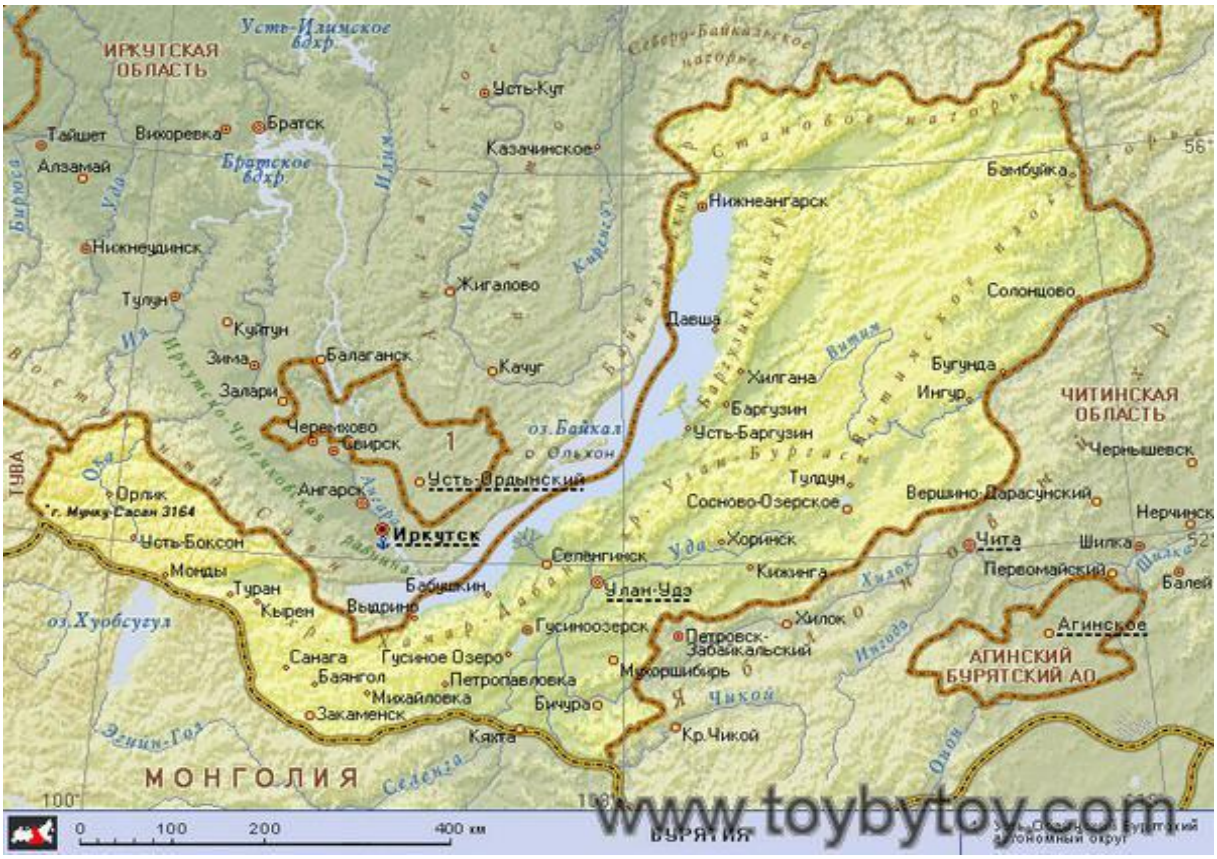


Рис. 1. Карта расселения бурят

В настоящее время в Прибайкалье (УОБАО и о. Ольхон) вследствие затухания западного диалекта сложилась ситуация функционирования такой формы бурятско-русского двуязычия, для которой характерно постоянно растущее преобладание русского языка над местной формой диалекта практически во всех сферах деятельности. Городским населением бурятской национальности используется исключительно русский язык, для сельской же местности типично двуязычие с различным соотношением двух форм данных языковых систем (русского языка и западного диалекта бурятского языка).

Сведения о выборе использования языка и его интенсивности функционирования в различных сферах общения были получены при ответе респондентов на вопросы предложенной анкеты. Анализу основного вопроса: «Какой язык Вы используете в следующих ситуациях?» посвящена данная статья. Всего анкета содержала 27 вопросов. Поскольку наибольший интерес представляло выявление тенденций использования бурятского и русского языков на указанных территориях, анализ и интерпретация полученных данных базируется на ответах респондентов: «в основном бурятский» или «в основном русский».

Данные показывают, что активное использование бурятского языка в официальной сфере очень низкое (8,6 %), предпочтение отдается русскому языку (80,3 %). При чтении газет, журналов, а также в общественных местах (магазин, транспорт, государственные учреждения и т. п.) чаще всего используют русский язык. Это происходит потому, что у жителей Прибайкалья продукция СМИ на бурятском языке представлена в значительно меньшем объеме, чем на русском языке. Так, например, в сфере периодической печати преобладают издания на русском языке и только две газеты, пользующиеся популярностью, издаются на бурятском языке: «YYP» («Свет») (г. Иркутск) и «Усть-Ордын унэн» («Усть-Ордынская правда») (п. Усть-Орда).

В данном регионе самой частотной сферой употребления бурятского языка оказалась семейно-бытовая (табл. 1, рис. 2), а именно, общение с родственниками вне дома (36,3 %), далее использование бурятского языка дома (34,3 %) и с друзьями, знакомыми (27,4 %). Высокий уровень использования русского языка отмечается в сфере переписки (87,7 %).

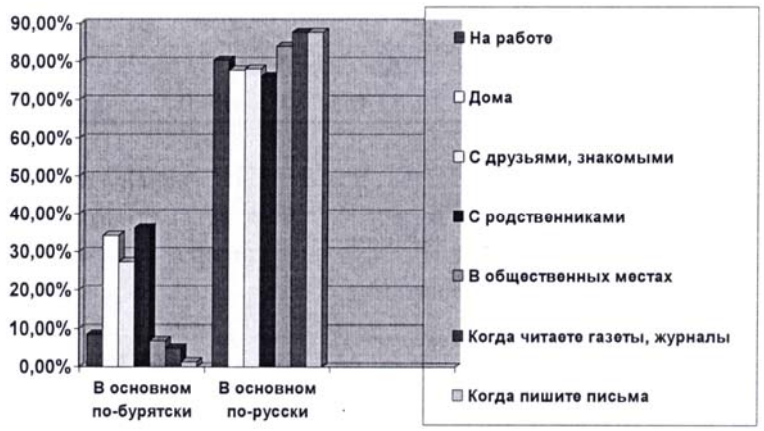


Рис. 2. Гистограмма функционирования западного диалекта бурятского языка

Таблица 1

Функционирование западного диалекта бурятского языка

«Какой язык Вы используете в следующих ситуациях?»	В основном бурятский, %	В основном русский, %
На работе	8,6	80,3
Дома	34,3	77,7
С друзьями, знакомыми	27,4	78,0
С родственниками	36,3	76,0
В общественных местах	6,9	84,0
Когда читаете газеты, журналы	2,7	87,7
Когда пишете письма	1,4	87,7

Данный рисунок наглядно показывает, что русский язык для бурят Прибайкалья занимает лидирующее положение во всех сферах общения.

Таким образом, в силу недостаточной востребованности западного диалекта бурятского языка происходит языковой сдвиг, угрожающе движущийся в сторону смены языка и отмирания западного диалекта.

Несколько иная ситуация существует в Забайкалье (Республика Бурятия, АБАО), где распространен восточный (хоринский) диалект бурятского языка, представленный бурятским литературным языком (табл. 2, рис. 3). Востребованность этого диалекта обусловлена тем, что его использование в СМИ гораздо выше, чем в Прибайкалье. Так, в Бурятии на бурятском языке выходят следующие издания: «Духэриг» («Круг»), «Бизнес-Олзо» («Бизнес-доход»), «Тусхай дугаар» («Специальный номер») и т. д.

В сельской местности, где устная форма представлена бурятским литературным языком, который и лег в основу восточного диалекта, картина двуязычия в различных местностях достаточно однородна с превалированием восточного диалекта над русским языком. В городе же, где русский и бурятский литературный

Таблица 2

Функционирование восточного диалекта бурятского языка

«Какой язык Вы используете в следующих ситуациях?»	В основном бурятский, %	В основном русский, %
На работе	13,1	57,0
Дома	49,7	6,6
С друзьями, знакомыми	60,7	15,4
С родственниками	62,3	16,6
В общественных местах	9,3	59,5
Когда читаете газеты, журналы	4,9	71,5
Когда пишете письма	3,2	60,4

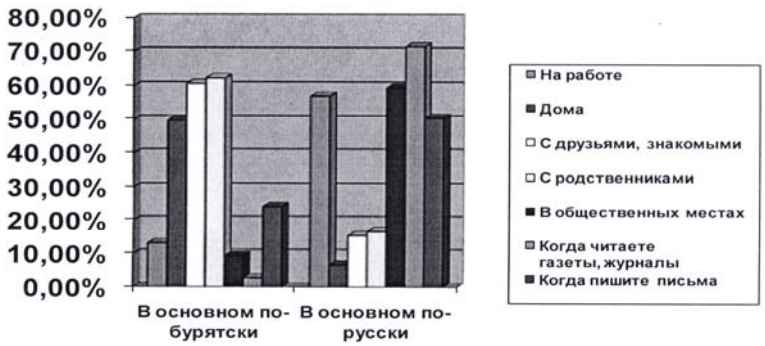


Рис. 3. Гистограмма функционирования восточного диалекта бурятского языка

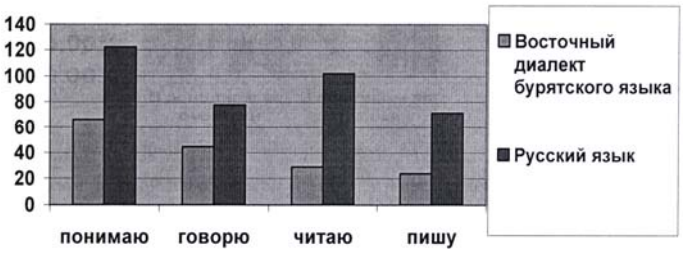


Рис. 4. Гистограмма критериев знания русского языка и восточного диалекта бурятского языка в Забайкалье

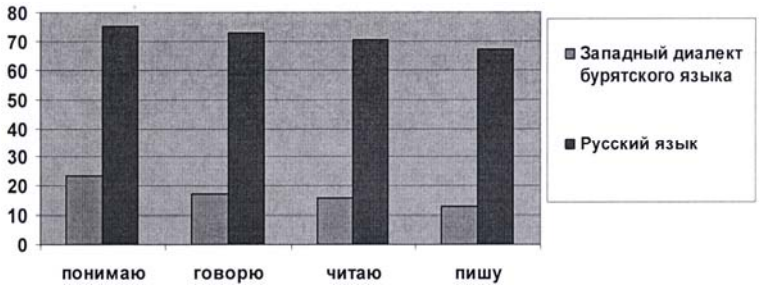


Рис. 5. Гистограмма критериев знания русского языка и западного диалекта бурятского языка в Прибайкалье

язык (восточный диалект) вступают в самые разнообразные отношения, двуязычие имеет множество вариантов.

Таким образом, в Забайкалье уровень употребления бурятского языка в официально-деловой сфере гораздо выше (на 4,5 %), чем в Прибайкалье. В семейно-бытовой сфере употребление русского языка заметно ниже, чем в Прибайкалье (с родственниками – 16,5 %, дома – 6,6 %), на первое место выходит использование бурятского языка дома (49,7 %) и с родственниками (62,3 %).

Характерной ситуацией двуязычия в каждом из двух рассматриваемых регионов – Забайкалье и Прибайкалье – может служить способ установления отношений между русским языком и диалектами бурятского языка. В Забайкалье знание бурятского языка, критериями чего служат его понимание, говорение, чтение и письмо, является высоким (рис. 4), тогда как в Прибайкалье этот уровень очень низок (рис. 5).

Активная форма владения бурятским языком («говорю») в Прибайкалье демонстрирует отрицательную корреляцию по сравнению с Забайкальем, где подавляющее большинство говорит на родном языке очень хорошо.

Владение навыками письма в Прибайкалье обнаруживает те же тенденции, что и при чтении, но, поскольку письмо является более сложным умением, чем чтение, то и степень владения им в целом хуже. Примерно половина респондентов вообще не умеет писать по-бурятски, а остальные пишут плохо.

Представленные здесь данные носят статистический характер (в каждом из рассматриваемых регионов исследовано около 500 человек). Результаты показывают, что языковая ситуация в Забайкалье более однородна и приближена к уровню координативного билингвизма. В Прибайкалье, где в течение последних лет языковая ситуация претерпела быстрые и существенные изменения, она приобрела форму субординативного билингвизма, то есть западный бурятский диалект занял подчиненное положение.

Таким образом, исследование подтверждает гипотезу об угасании и отмирании одного из языков, в данном случае западного диалекта бурятского языка. Наиболее русифицированным в официально-деловой и неофициальной сферах является регион Прибайкалья, дающий самый низкий процент употребления бурятского языка. Основное общение происходит на русском языке, что свидетельствует о процессе перехода от двуязычия (одновременного использования русского и бурятского языков) к одноязычию (использованию только русского языка).

Данный вывод согласуется с мнением У. Вайнрайха о распространении двуязычия, которое ведет к постепенному языковому преобразованию и почти неизменно влечет за собой смену языка [1].

Сопоставительное описание функционирования и состояния двух диалектов бурятского языка (западного и восточного) раскрывает угнетенное положение западного диалекта, которое объясняется пассивностью населения и слабой поддержкой правительственно-административного аппарата, который на сегодняшний день не заинтересован в его сохранении и развитии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Вайнрайх, У.* Языковые контакты / У. Вайнрайх. – Киев: Вища школа, 1979. – 260 с.

2. *Кулехова, А. М.* К изучению двуязычия в Иркутской области / А. М. Кулехова // Русский язык в историко-лингвистическом и социокультурном поле. – Иркутск: ИрГТУ, 2009. – С. 96–98.

3. *Рогозная, Н. Н.* Билингвизм. Интерязык. Интерференция / Н. Н. Рогозная. – Иркутск: Изд-во Иркутского государственного технического университета, 2012. – 170 с.

4. www.toybytoy.ru

5. http://ru.pages.wikia.com

УДК: 378
ББК Ч 484ж(о)

А. В. Добровольский

СОТРУДНИЧЕСТВО С ИНОСТРАННЫМИ ВЫПУСКНИКАМИ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ: СОСТОЯНИЕ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

НП «Международный Координационный Совет выпускников учебных заведений «ИНКОРВУЗ-XXI»

E-mail: mks@incorvuz.ru

Рассматриваются актуальные вопросы становления и перспективы мирового движения выпускников российских учебных заведений на основе его положительного опыта, место Международного координационного совета выпускников учебных заведений «ИНКОРВУЗ-XXI» в этом движении и роль этого движения в развитии образования и укреплении международного содружества.

Ключевые слова: иностранные выпускники российских вузов; общественная дипломатия; международное сотрудничество; высшее образование; ИНКОРВУЗ-XXI.

A. V. Dobrovolsky

COOPERATION WITH RUSSIAN UNIVERSITY ALUMNI: STATE, TENDENCIES, PERSPECTIVES

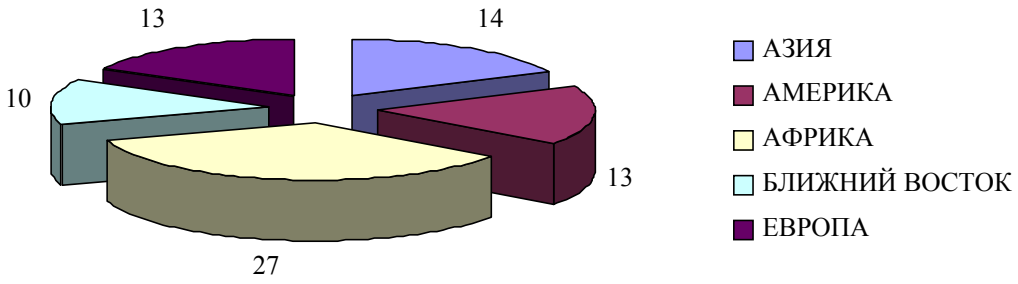
NGO «International Coordinating Council of Educational Institutions Alumni «INCORVUZ-XXI»

Questions of foundation and prospect of world-wide movement of the Russian educational institutions alumni on the basis of its positive experience, a place of International Coordinating Council of Educational Institutions Alumni "INCORVUZ-XXI" in this movement and a role of this movement in a development of education and strengthening of the international commonwealth are considered.

Keywords: foreign alumni of Russian universities; social diplomacy; international cooperation; higher education; INCORVUZ-XXI.

В настоящее время вузами России и бывшего СССР подготовлено около 1 млн иностранных специалистов (с учетом иностранных граждан, проходивших подготовку по линии профессионально-технического образования, выпускников военных учебных заведений, краткосрочных стажеров и т. п.). Подавляющее большинство иностранных выпускников сохраняет в своей памяти отеческую заботу со стороны преподавателей вузов, в которых они обучались. Помимо знаний, полученных в нашей стране, выпускники увозят с собой на родину чувство благодарности к стране, давшей им знания, открывшей перед ними перспективы карьерного роста, стремление к продолжению общения с российскими коллегами и друзьями. Известно, что многие из них стали интеллектуальной элитой своих стран, занимают ведущее положение в политике, экономике, культуре и образовании, играют важную роль в решениях своих стран о развитии торгово-экономических отношений с Россией, активно действуют в международных отношениях самого высокого ранга.

С середины 1960-х годов за рубежом стали создаваться общенациональные объединения выпускников, получивших образование в нашей стране. Побудительными мотивами процесса, получившего название Всемирного движения выпускников, было стремление иностранных граждан совместно защищать свои профессиональные права в условиях отсутствия в то время межгосударственных договоров со многими странами по вопросам взаимного признания документов об образовании, нередко дискриминационного подхода к обладателям советских дипломов. Немаловажную роль при этом играла общность воспоминаний и студенческого опыта, искренние чувства благодарности к стране, давшей им путевку в жизнь, желание общаться и получать информацию на языке, ставшим для них вторым родным. В настоящее время общенациональные объединения выпускников существуют в 77 странах мира, включая страны СНГ (см. рисунок).



Географическое распределение национальных объединений выпускников российских вузов (количество стран в регионах)

Достигнув в своих странах высокого положения и признания, многие иностранные специалисты ставят перед собой амбициозные задачи по укреплению межгосударственного сотрудничества, повышению эффективности научно-технических, экономических и торговых связей, обменов в области культуры, образования и спорта. Об этом неоднократно говорилось на Всемирных форумах иностранных выпускников российских (советских) учебных заведений в 2003 и 2007 годах и отмечалось в принятых там итоговых документах.

Необходимость координации деятельности объединений выпускников проявилась еще в конце 1980-х годов, когда была создана Международная корпорация выпускников советских учебных заведений «Инкорвуз». Корпорация заложила основы взаимодействия с национальными объединениями выпускников и выработала основные формы работы. В 2001 году в соответствии с требованиями современного российского законодательства вместо корпорации «Инкорвуз» было учреждено некоммерческое партнерство «Международный координационный совет выпускников учебных заведений «ИНКОРВУЗ-XXI». В дальнейшем положительный опыт корпорации «Инкорвуз» получил свое развитие в рамках деятельности партнерства «ИНКОРВУЗ-XXI». В настоящее время членами партнерства являются национальные объединения выпускников 40 стран.

Основная деятельность «ИНКОРВУЗ-XXI» направлена на реализацию программ сотрудничества с национальными объединениями и отдельными выпускниками российских учебных заведений. Партнерство активно помогает выпускникам в защите их профессиональных интересов и прав, включая проблемы признания документов об образовании и ученых степеней, полученных в учебных и научных заведениях России и бывшего СССР. При партнерстве работает Международная комиссия по признанию учебных курсов, документов об образовании и ученых степеней. За время своей деятельности комиссия уже рассмотрела и провела экспертизу более 3,5 тысячи документов об образовании, присуждении ученых степеней, окончании курсов повышения квалификации. Это свидетельствует об авторитете комиссии, востребованности выдаваемых ею сертификатов и успешном решении важной задачи по защите профессиональных интересов выпускников российских вузов.

«ИНКОРВУЗ-XXI» оказывает помощь выпускникам и членам их семей в вопросах повышения профессиональной квалификации или продолжения обучения в РФ; налаживании связей со своими учебными заведениями и друг с другом; установлении деловых и партнерских контактов; получении информационных и консультативных услуг в сфере образования и делового партнерства. Решение этих вопросов осуществляется посредством научно-организационной и просветительской деятельности. В том числе через организацию выставок-смотров достижений российских вузов за рубежом, пропаганду русского языка как средства общения выпускников во всем мире, подбор иностранных граждан на обучение в российские вузы.

По инициативе и при непосредственном участии партнерства «ИНКОРВУЗ-XXI» у нас в стране и за рубежом систематически проводятся мероприятия с участием иностранных выпускников. Подобные встречи всегда проходят в атмосфере благодарного отношения выпускников к своим преподавателям, вузам и стране, давшим им путевки в жизнь. Обсуждаются насущные проблемы выпускников за рубежом, проходят деловые встречи с представителями российских вузов. Во время региональных встреч проходят приуроченные к ним международные конференции по проблемам сотрудничества российских вузов с иностранными партнерами, выставки образовательных

услуг для иностранных граждан, выездные мероприятия по ознакомлению участников встреч с культурными и историческими объектами принимающих стран.

В целом «ИНКОРВУЗ-XXI» всемерно способствует успешному решению вузами актуальных задач, периодически возникающих при работе с иностранными выпускниками.

«ИНКОРВУЗ-XXI» сохраняет высокий уровень отношений с такими авторитетными международными организациями, как ООН и ЮНЕСКО. В последнее время были продлены на очередной срок «специальный консультативный» статус в Экономическом и Социальном совете ООН, статус «ассоциированных отношений» с Департаментом общественных отношений ООН, статус «официальных консультативных отношений» с ЮНЕСКО. Партнерство является учредителем Международной кафедры ЮНЕСКО/ИНКОРВУЗ по развитию неправительственных организаций, которая с 2010 года работает в структуре РГСУ. Партнерство поддерживает деловые отношения с МИД РФ, Общественной палатой России, Россотрудничеством, фондом «Русский мир», Ассоциацией иностранных студентов в России, Международной академией наук высшей школы, МАПРЯЛ и другими российскими организациями. Среди зарубежных партнерских организаций следует выделить Государственное бюро КНР по делам иностранных экспертов. Сотрудничество с бюро носит многогранный и обоюдовыгодный характер. Это подбор и направление в КНР экспертов и преподавателей, прием в России делегаций и групп для повышения квалификации, участие российских вузов в научно-технических выставках в КНР и др.

Более чем 20-летний опыт постоянного общения «ИНКОРВУЗ-XXI» с выпускниками российских вузов позволяет проанализировать тенденции, происходящие в сфере обучения иностранных граждан в нашей стране и за рубежом и сформулировать основные задачи инновационного развития в этом специфическом секторе экономики.

Основные тенденции развития Всемирного движения выпускников в последние годы связаны прежде всего со значительным расширением форм и видов международных связей. При этом наблюдается:

– устойчивое укрепление международного сообщества выпускников российских вузов и ежегодный прирост количества выпускников (зарегистрированы новые объединения выпускников в Азербайджане, Мали, Сан-Томе и Принсипи; ведется подготовительная работа по созданию объединения выпускников Таджикистана);

– объединение национальных ассоциаций выпускников в региональные союзы (уже созданы и действуют союзы выпускников на Ближнем Востоке, в Латинской Америке, в Южной Азии; ведется работа по созданию регионального объединения национальных ассоциаций выпускников стран АСЕАН);

– создание объединений выпускников, проживающих в третьих странах (Ассоциация выпускников стран Латинской Америки, проживающих в Испании; Ассоциация выпускников стран Латинской Америки, проживающих в Швеции; Ассоциация выпускников Бангладеш, проживающих в РФ);

– появление альтернативных ассоциаций в странах, уже имеющих национальные объединения (Ливан, Египет, Гаити);

– устойчивый рост количества иностранных выпускников, стремящихся поддерживать индивидуальные связи с партнерством, в том числе в рамках программы «Всемирная лига выпускников».

В таблице представлены международные встречи иностранных выпускников российских (советских) вузов.

Международные встречи иностранных выпускников российских (советских) вузов

№	Год	Статус мероприятия	Место проведения
1	1997	1-я Всеарабская встреча	Бейрут, ЛИВАН
2	1999	1-я Европейская встреча	София, БОЛГАРИЯ
3	2000	1-я Азиатская встреча	Катманду, НЕПАЛ
4	2001	2-я Всеарабская встреча	Рабат, МАРОККО
5	2002	3-я Всеарабская встреча	Хаммамет, ТУНИС
6	2003	1-й Всемирный форум	Москва, РОССИЯ
7	2004	4-я Всеарабская встреча	Каир, ЕГИПЕТ

Окончание таблицы

№	Год	Статус мероприятия	Место проведения
8	2005	2-я Азиатская встреча	Ханой, ВЬЕТНАМ
9	2006	5-я Всеарабская встреча	Амман, ИОРДАНИЯ
10	2006	1-я Латиноамериканская встреча	ПАНАМА
11	2007	2-я Европейская встреча	Белград-Подгорица, СЕРБИЯ-ЧЕРНОГОРИЯ
12	2007	2-й Всемирный форум	Москва, РОССИЯ
13	2008	3-я Европейская встреча	София, БОЛГАРИЯ
14	2008	6-я Всеарабская встреча	Дамаск, СИРИЯ
15	2008	2-я Латиноамериканская встреча	Санто-Доминго, ДОМИНИКАНСКАЯ РЕСПУБЛИКА
16	2010	3-я Азиатская встреча	Пекин, КИТАЙ
17	2010	3-я Латиноамериканская встреча	Сан-Хосе, КОСТА-РИКА
18	2011	7-я Всеарабская встреча	Бейрут, ЛИВАН

Сотрудничество с иностранными выпускниками и, прежде всего, с национальными объединениями выпускников российских вузов следует рассматривать в качестве серьезного потенциала активизации маркетинговой и рекрутинговой деятельности российских вузов за рубежом, привлечения на учебу в Россию новых иностранных абитуриентов. Особенно в связи с тем, что в ближайшие годы многие российские вузы могут испытывать возрастающие трудности с набором абитуриентов вследствие депопуляции населения РФ и сокращения численности молодежи.

Наступившая демографическая яма, а также принятие закона об отмене ряда отсрочек при призыве на срочную военную службу, ликвидация военных кафедр во многих вузах ставят перед российской высшей школой неотложный вопрос о поиске абитуриентов за пределами страны, чтобы избежать сокращения преподавательского состава и закрытия самих вузов. Одним из возможных путей решения проблемы могли бы как раз стать курсы повышения квалификации выпускников, в частности, иностранных. Такие курсы могли бы проводиться на регулярной основе с привлечением к этой работе наиболее авторитетных специалистов как из числа российских, так и иностранных выпускников. Существенные потенциальные возможности организации и проведения курсов повышения квалификации иностранных выпускников предоставляют современные средства связи. Программы дистанционного обучения в этом секторе образовательных технологий могут стать дополнительным источником дохода вузов и послужить развитию интернет-экономики России. Желательно, чтобы организация таких форм обучения проводилась совместно с национальными объединениями выпускников при возможной финансовой поддержке заинтересованных организаций и предприятий.

Известно, что большую пользу странам – экспортерам образовательных услуг приносят иностранные выпускники вузов и после их возвращения на родину. Они занимают важные посты в государственном аппарате своих стран. Основная часть этих выпускников работает на родине в учебных и научно-исследовательских учреждениях, банках, торговле, промышленности. Выпускники, занимающие командные должности в крупнейших международных организациях и национальных компаниях, способны тем или иным образом лоббировать интересы страны, где они получили высшее образование. Это объясняется тем, что они изучали только технику и технологии тех стран, в которых они учились. В связи с тем, что квалифицированных специалистов по многим видам деятельности в большинстве развивающихся стран мало, зачастую возникает ситуация, что именно эти немногочисленные специалисты, получившие образование за рубежом, в частности, в России, решают вопросы об импорте товаров, предоставлении заказов на строительство, допуске иностранного капитала на свою территорию. Пребывание иностранных студентов в вузах страны-экспортера способствует распространению информации о ней, увеличиваются продажи книг, видео- и аудиопродукции, печатных изданий за границей, устанавливаются устойчивые научные связи с иностранными высшими школами. Выпускники через

некоторое время возвращаются в аспирантуру, участвуют в научных конференциях, способствуя приезду новых поколений студентов, равно как и развитию туризма.

Таким образом, помимо сиюминутной прибыли, экспорт образовательных услуг способен создавать потенциально благоприятные возможности для продвижения различных социально-экономических и политических проектов в странах, пользующихся данными услугами. Установить прямую зависимость между численностью иностранцев-выпускников вузов и динамикой экспорта товаров и вывоза капитала в страну практически невозможно. Однако такая зависимость, безусловно, существует.

Целесообразно экономически стимулировать вузы для подготовки политической, научной, культурной и предпринимательской элиты иностранных государств, лояльно настроенной к российскому государству. Для этого необходимо вести постоянный мониторинг карьерных достижений иностранных выпускников с момента окончания вуза на всем протяжении их активной деятельности, стимулировать их сотрудничество с российскими партнерами, регулярно направлять им рекламно-информационные и учебно-методические материалы, приглашать в Россию для участия в конференциях, для прохождения курсов повышения квалификации, в том числе реабилитационных курсов русского языка.

Очевидно, что существенное увеличение приема иностранных абитуриентов невозможно без поднятия международного престижа современного российского образования. Необходимо создание благоприятного для обучения иностранных граждан социального климата в стране, формирование толерантного отношения российских граждан к иностранным учащимся. В том числе целесообразно использовать для этих целей прежний положительный советский опыт интернациональной работы в вузах. Необходимы также серьезные долгосрочные инвестиции со стороны государства, вузов, отечественного и иностранного бизнес-сообщества в развитие инфраструктуры студенческих кампусов. Образовательные услуги, предоставляемые иностранным гражданам в отечественных вузах, должны соответствовать международным стандартам качества не только в части образования, но и в обязательном порядке в части всестороннего обеспечения жизнедеятельности иностранных граждан на всей территории Российской Федерации. В процессе обучения иностранных граждан важно прививать им чувство уважения к российской системе образования, российским технологиям, русскому языку и культуре. В каждом сегодняшнем студенте важно видеть завтрашнего выпускника. Содержание, организация и ресурсное обеспечение учебного процесса, качество условий жизни иностранных граждан в период обучения в Российской Федерации, в том числе обеспечение их личной безопасности, должно соответствовать уровню международных стандартов на рынке образовательных услуг.

Также очевидно, что без целенаправленного участия и активной роли государства в условиях активного развития мирового рынка образовательных услуг и обострения международной конкуренции в этом сегменте практически невозможно добиться значимых результатов в этой области. Опыт и практика ведущих мировых стран-экспортеров убедительно подтверждает этот тезис.

Сегодня потенциальные возможности привлечения иностранных выпускников к решению внешнеполитических задач и инновационного развития экономики Российского государства остаются большей частью не востребованными, а накопленный ранее опыт работы в этом направлении не получает своего должного развития. Тем не менее данный опыт может и должен быть эффективно использован в современных условиях при сложении усилий и координации деятельности в этом направлении как государственных, так и общественных институтов, заинтересованных в совершенствовании работы с иностранными выпускниками российских учебных заведений. История инноваций подтверждает, что внедрение новых технологий возможно там, где собираются группы единомышленников, которые обмениваются информацией, генерируют новые идеи и стараются делать привычные вещи по-новому. Примером такого взаимодействия может служить недавняя встреча российских и вьетнамских предпринимателей в рамках «круглого стола», проходившего весной 2012 года в Ханое с целью популяризации перспектив инновационного сотрудничества малого и среднего бизнеса. Организаторами встречи выступили Дирекция информационно-издательского проекта «Новая экономика. Инновационный портрет России» и «ИНКОРВУЗ-XXI» при содействии Комитета Государственной Думы РФ по науке и наукоем-

ким технологиям. В мероприятиях «круглого стола» приняли участие представители российских и вьетнамских компаний в сфере топливно-энергетического комплекса, включая электроэнергетику. Участники посетили технопарки и университеты, встретились с вьетнамскими выпускниками российских вузов, договорились об установлении взаимовыгодных деловых связей.

Недавние инновационные решения о создании в России Совета по международным делам и учреждение Фонда поддержки публичной дипломатии им. Горчакова соответствуют международному опыту развитых европейских стран, в которых существует множество организаций, так называемых мозговых центров, которые считаются неправительственными, но существуют в основном за счет государственной поддержки. По сути, эти решения означают долгожданный поворот государства лицом к общественным организациям, пользующимся заслуженным признанием в международном правозащитном, образовательном, культурном и экономическом сообществе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Добровольский, А. В.* Мировое движение иностранных выпускников учебных заведений России / А. В. Добровольский // Машиностроение и инженерное образование. – 2009. – № 4. – С. 78–83.

2. *Добровольский, А. В.* Сотрудничество с иностранными выпускниками российских вузов как резервный инструмент инновационного развития экономики / А. В. Добровольский // Новая экономика. Инновационный портрет России. – М.: НП «Центр стратегического партнерства», 2011. – С. 457–464.

УДК 342.9:378
ББК 67.401

А. А. Шанин

ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Волгоградский государственный университет

E-mail: andr.sh@rambler.ru

В данной статье рассматриваются интеграционные процессы в ЕС, захватывающие все сферы общественной жизни и требующие адекватных ответов от высшего образования. Вызовы времени порождают новые тенденции в высшем образовании.

Ключевые слова: европейское право, Европейский союз, высшее образование, глобализация, интеграция.

A. A. Shanin

THE EUROPEAN SPACE OF HIGHER EDUCATION

Volgograd State University

This article discusses the integration process in the EU, thrilling all spheres of life and requiring adequate responses from higher education. Challenges of the time generate new trends in higher education.

Keywords: European law, the European Union, higher education, globalization, integration.

Кардинальные изменения, происходящие в последние десятилетия в экономической и социальной сферах, императивы зарождающегося информационного общества, стремительное развитие научных знаний, информационных и коммуникационных технологий ставят качественно новые задачи перед мировым сообществом.

В этих условиях неизмеримо возрастает роль образования и особенно высшего. Высшее образование и наука становятся глобальным фактором общественного развития, выдвигаются в число наиболее важных национальных и общемировых приоритетов, выступают «*в качестве важнейших компонентов культурного, социального и экономически устойчивого развития людей, сообществ, наций*» [5, с. 6].

Решение комплекса задач на национальном, региональном и глобальном уровнях настоятельно требует серьезных изменений в системе высшего образования, внесения корректив в парадигму его развития в XXI веке. Как отмечено в Декларации первой Всемирной конференции «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» (Париж, 1998 г.): «*перед самим высшим образованием встают грандиозные задачи, требующие его самого радикального преобразования и обновления, подвергать которым его еще никогда не приходилось*» [5, с. 6]. Становится все более очевидным, что национальные системы высшего образования не могут развиваться вне глобальных процессов и тенденций, вне запросов мирового рынка труда.

Решая вопросы реформирования и развития высших школ отдельных стран, уже нельзя исходить из критериев национального уровня. По мнению многих ученых и политиков, в XXI веке высшая школа ни одной страны не сможет готовить специалистов, отвечающих требованиям постиндустриального информационного общества, и обеспечивать устойчивое развитие страны, развиваясь на эндогенной основе.

Мощные интеграционные процессы, все более захватывающие все сферы общественной жизни, требуют адекватных ответов от высшего образования, усиления международного компонента в организации подготовки современного специалиста, предполагают интернационализацию не только производителей и выпускаемой продукции, но и высшего образования и науки. В документах Первой Всемирной конференции по высшему образованию подчеркивается, что высшее образование следует рассматривать как общее достояние и что международное сотрудничество и обмены являются основными путями развития высшего образования во всем мире.

Вызовы времени, особенности международной жизни порождают новые тенденции в высшем образовании. Одна из важнейших тенденций – *увеличение масштабов высшего образования*, обусловленное возрастанием роли науки в производстве и обществе. Высшее образование все более становится массовым, происходит стремительный количественный рост студентов вузов. Если в 1960 г. число студентов в мире, по данным ЮНЕСКО, составляло 13 млн чел., то в настоящее оно возросло почти до 100 млн чел. В развитых странах уровень поступления выпускников средних школ в высшие учебные заведения составил почти 60 %, а в США и Канаде – более 80 %. В настоящее время в мире более 14 тысяч высших учебных заведений [5, с. 12].

Другой важной тенденцией, развивающейся особенно динамично со второй половины XX века, является *диверсификация высшего образования* по институциональным формам, уровням и содержанию. Третьей стремительно набирающей силу тенденцией является *интернационализация высшего образования*, приобретающая в последнее время все более реальный характер. В сфере высшего образования «*наблюдается теснейшее сближение, если не общность, проблем, тенденций, задач и целей, заставляющее забывать о национальных и региональных различиях и специфике*» [5, с. 18].

Возрастают требования к специалистам, прежде всего к мобильности выпускников, качеству их профессиональных знаний, владению иностранными языками и новыми информационными технологиями. По данным статистики, число студентов, получающих высшее образование за пределами своей страны, с 920 тыс. человек в 1980 г. выросло до 1 млн. 550 тыс. человек в 1996 г. и в настоящее время составляет, по некоторым данным, около 2 миллионов. В подготовленном Международной Ассоциацией ректоров университетов (International Association of University President, IAUP) докладе о стратегии интернационализации отмечается: «*Мы решительно настаиваем на том, чтобы все учреждения системы высшего образования активно содействовали процессу интернационализации своих учебных заведений*» [5, с. 24].

Указываются различные причины интернационализации высшего образования, в качестве наиболее существенных можно выделить следующие:

• политические – демократизация мирового сообщества, развитие интеграционных процессов в политической и социальной сферах;

• экономические – глобализация экономики и технологий, требования мирового и региональных рынков труда;

• культурные и идеологические – рост международной открытости и развивающийся диалог национальных культур;

• академические – интернациональный характер научных знаний, универсальная основа образования и научно-исследовательской деятельности, формирование международных стандартов качества;

• информационные – новые информационные технологии, глобальные сети [7, с. 10].

На наднациональном уровне процесс интернационализации проявляется в разработке общих стратегий и принципов развития высшего образования, в единой или близкой ориентации в образовательной политике. Подобные тенденции отчетливо видны в образовательной политике ЮНЕСКО, ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития), Европейского Союза. В декларации Первой Всемирной конференции «Высшее образование в XXI веке», проведенной ЮНЕСКО, отмечалось, что решение важнейшей задачи нового столетия – повышение качества высшего образования требует *«… чтобы высшее образование имело международное измерение: обмен зна-*

ниями, создание интерактивных сетей, мобильность преподавателей и учащихся, международные научно-исследовательские проекты, наряду с учетом национальных культурных ценностей и условий» [7, с. 20].

На основе изучения мировых тенденций, анализа состояния лучших образцов педагогического знания и опыта в различных странах, определения новых функций и требований к высшей школе ЮНЕСКО инициирует разработку рекомендаций по развитию процессов интернационализации, созданию нормативной основы международного сотрудничества в сфере высшего образования. Базой для этих процессов становится наличие универсальных норм академической свободы и демократии и приобретающие все большее нормативное значение для национальных образовательных систем международные конвенции, всемирные декларации, принимаемые ЮНЕСКО и Советом Европы. Постепенно вырабатываются общие правила игры. Так, в декларации Всемирной конференции ЮНЕСКО указано на необходимость *«ратифицировать и претворять в жизнь региональные и международные нормативные акты о признании учебных курсов, включая аттестацию навыков, умений и способностей, облегчающих студентам смену учебных курсов, в целях содействия мобильности внутри национальных систем и между ними»* [7, с. 30]. И хотя принимаемые ЮНЕСКО рекомендации и нормативные акты не носят обязательного характера, все большее число стран, вузов начинает следовать этим правилам. Формируется наднациональная нормативная база, определяющая общие ориентиры, основные принципы, а также оптимальные модели развития и функционирования национальных систем высшего образования.

Таким образом, интернационализация – это объективный процесс устойчивого взаимодействия и взаимовлияния национальных систем высшего образования на основе общих целей и принципов, отвечающий потребностям мирового сообщества и отражающий прогрессивные тенденции нового столетия. Ответить на глобальные вызовы XXI века высшая школа может только согласованными совместными действиями. Мы все чаще становимся свидетелями объединения усилий национальных систем высшего образования для решения общих проблем высшей школы, задач, выходящих за рамки одной страны, выработки согласованной образовательной политики на региональном и международном уровнях.

Наиболее ярким примером являются процессы, происходящие в области высшего образования стран ЕС. В Европейском Союзе в последние десятилетия разрабатывается и осуществляется целостная политика в области высшего образования, формируются наднациональные институты, идет последовательная работа по созданию общеевропейской системы высшего образования. Важная особенность политики ЕС в данной сфере состоит во взаимодействии созданных наднациональных институтов, прежде всего Генерального директората образования и культуры Европейской Комиссии и национальных органов в создании общеевропейских информационных и координационных структур, разработке общеевропейских программ в сфере высшего образования с выделением финансовых средств для их реализации, «поощрении сотрудничества между государствами-членами при всемерном уважении к культурной и языковой специфике национальных систем образования» [1]. Наиболее крупными общеевропейскими программами, оказывающими существенное финансовое содействие развитию академического сотрудничества университетов, являются «Кометт» (Comett); «Эразмус» (Erasmus); «Лингва» (Lingua), «Сократ» (Socrates), «Leonardo da Vinci». Некоторые программы ЕС в сфере высшего образования открыты для России, в частности, программа «Темпус/Тасис» (Tempus/Tacis), в рамках которой осуществляется научно-педагогическое сотрудничество российских и европейских университетов, обмен преподавателями, студентами, исследователями, финансируются специальные программы институционального развития вузов. С 1993 по 1999 гг. программой «Темпус» профинансировано свыше 300 проектов на общую сумму более 70 млн евро, гранты получили более 120 российских вузов из 60 различных городов [2].

Особенностью последних лет является целенаправленная совместная деятельность европейских стран по формированию общеевропейской системы образования в рамках Болонского процесса, созданию к 2010 г. «*европейского пространства высшего образования»*, где *«национальные особенности и общие интересы могут взаимодействовать и усиливать друг друга для выгоды Европы, ее учащихся и в более общем смысле – граждан*» [3]. В Сорбонской декларации

ции (май 1998 г.), Болонской совместной декларации европейских министров образования 29 стран (июнь 1999 г.), заявлении «Формирование будущего», принятом на конференции с участием более 300 европейских высших учебных заведений (Саламанка, март 2001 г.), в Пражском коммюнике европейских министров, отвечающих за высшее образование (май 2001 г.) сформулированы общие цели, задачи, основополагающие принципы, ключевые направления развития национальных высших школ и формирования европейского пространства высшего образования. В этих документах понятия, отражающие процессы формирования европейского пространства высшего образования, формулируются осторожно (Сорбонская декларация – гармонизация системы европейского высшего образования; Болонская декларация – конвергенция), хотя в рекомендациях Комитета Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе, отмечается, что они имеют *«непосредственное отношение к процессу усиления интернационализации высшего образования*» [4].

В целях создания европейского пространства высшего образования и увеличения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования предполагается:

• принятие системы сопоставимых степеней, способствующей облегчению академического и профессионального признания курсов, степеней и обеспечению возможностей трудоустройства выпускников во всех европейских странах;

• формирование системы обучения, включающей два основных цикла (достепенного, продолжительностью не менее трех лет, и послестепенного для получения степени магистра и/или доктора);

• принятие и введение во всех национальных системах высшего образования системы зачетных единиц «European Credit Transfer System» (ECTS) или другой, совместимой с ECTS системы, обеспечивающей как перезачетную, так и накопительную функции, и гарантирующую академическое признание обучения за рубежом (в 1999 г. ECTS была введена уже в 1062 европейских вузах);

• содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования, разработка сопоставимых критериев и методологии оценки;

• содействие мобильности учащихся, преподавателей, исследователей и аппарата управления;

• содействие введению «европейских воззрений» в высшее образование через совершенствование учебных планов, создание интегрированных учебных курсов, совместных программ обучения и научных исследований;

• обеспечение привлекательности и конкурентоспособности европейского высшего образования и научных исследований [4].

Фундаментальным камнем создания европейского пространства высшего образования определено «*качество – основа для доверия, релевантности, мобильности, совместимости и привлекательности*» [4]. Предполагается создание на вузовском, национальном и общеевропейском уровнях взаимопризнанных систем обеспечения качества образования. Повышение качества образования в университетах Европы рассматривается как комплексная проблема, требующая повышения эффективности преподавательской, исследовательской и управленческой деятельности, при решении которой необходимо соблюдать учет «баланса между новшествами и традициями, академическими преимуществами и социально-экономической необходимостью, связностью программ и свободой выбора учащихся» [5, с. 34].

Во многих странах ЕС уже разработаны и используются национальные системы оценки качества образования, в других разрабатываются. Формируются наднациональные органы, создана европейская сеть обеспечения качества в высшем образовании (ENQA). Предполагается, в соответствии с Болонской декларацией, «выработка критериев и методологии оценки качества образования», учреждение аккредитационных агентств, независимых от национальных правительств и международных организаций. Оценка будет основываться не на длительности или содержании обучения, а на тех знаниях, умениях и навыках, которые приобрели выпускники. Одновременно будут установлены стандарты транснационального образования.

Все более активно высказываются мнения о необходимости разработки *международных* норм и критериев для оценки качества в высшем образовании, в то же время учитывающих многообразие стран и особенности национальных систем высшего образования [6, с. 56].

К 2002 г. Болонскую декларацию подписали 33 европейских страны. Таким образом, впервые в мировой истории формируется единое европейское пространство высшего образования, в котором деятельность национальных

систем высшего образования (национальных университетов) будет осуществляться на основе общей стратегии, политики, целей и принципов, единых или близких моделей организации учебно-научной деятельности, взаимопризнанных систем обеспечения качества, свободного обмена студентами, преподавателями и исследователями, последовательного превращения национальных университетов в европейские научно-образовательные комплексы, обеспечивающие подготовку специалистов для общеевропейского рынка труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Convention of European Higher Education Institutions. – Salamanca, 29–30 March 2001.

2. *Ditter, J-G.* The Tempus Programme in the Russian Federation (1993–2000) / J-G. Ditter // Проблемы и перспективы интеграции высшей школы России в мировую систему образования и науки. – Воронеж, 2001. – Ч. 1.

3. The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999. – Режим доступа: http://www.ntb.ch/SEFI/bolognadec.html.

4. Towards the European Higher Education Area. Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. – Режим доступа: http://www.msmt.cz/Summit/Prague%20Communique%20-%2019-05-2001-FINAL.doc.

5. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. Заключительный доклад Всемирной конференции по высшему образованию, 5–9 октября 1998 г. – Париж: ЮНЕСКО, 1998.

6. *Чистохвалов, В. Н.* Основные направления интеграции российской высшей школы в общеевропейское образовательное пространство / В. Н. Чистохвалов. – М., 2002.

7. *Эланд, Р.* Наднациональные организации и транснациональное образование / Р. Эланд // Транснациональное образование: возможность доступа или создание препятствий. – Бухарест: СЕПЕС ЮНЕСКО, 2000. – № 3.

УДК 378
ББК Ч 484ж(0)

А. Ю. Слепухин, Е. Ю. Рогачева

СОЦИАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «ТЕМПУС»

Саратовский государственный технический университет
E-mail: ays@sstu.ru, rogacheva.eu@yandex.ru

В работе проведен анализ функций высшего образования в различных типах общества. Определены приоритеты современного высшего образования. Рассмотрен международный опыт развития образования и определена роль международного сотрудничества на примере программы «Темпус» в развитии образовательного процесса в Саратовском государственном университете, предложены рекомендации по участию в проектах «Темпус» преподавателей технических специальностей.

Ключевые слова: высшее образование, социальные функции, интернационализация, международное сотрудничество, программа «Темпус».

A. U. Slepukhin, E. U. Rogacheva

SOCIAL CONTEXT OF INTERNATIONAL COOPERATION IN TEMPUS PROGRAM

Saratov State Technical University

In the work the analysis of functions of higher education in various types of a society is carried out. Priorities of the modern supreme education are determined. The international experience of education development is considered. The role of the international cooperation is determined by the example of program Tempus on the development of educational process at Saratov State Technical university and recommendations on participation in projects Tempus of teachers of technical specialities are offered.

Keywords: higher education, social functions, internationalization, international cooperation, program Tempus.

Институт образования взаимодействует с социальной средой посредством выполнения определенных функций. В процессе развития общества формируются новые общественные потребности, происходит переоценка социальных ценностей, видоизменение интересов, что приводит к пересмотру целей и функций высшего образования. Показатель эффективности и стабильности социального института – это соответствие результатов его деятельности общественным потребностям.

Необходимо проследить трансформацию функций высшего образования в различных типах общества. В доиндустриальном обществе высшая школа представлена сугубо теологическими учебными заведениями, подчиненными

идеологическим установкам церкви. На ранней стадии развития капитализма также не существует развитой системы образования. Острой потребности в учебных заведениях нет, поскольку они не носят производительного характера и не выступают орудием воспроизводства отношений эксплуатации и господства [1]. В этих условиях образование направлено на создание ограниченной по численности государственной и военной элиты господствующего класса, формирующей его культурно-психологический облик.

По мере научно-технического развития высшее образование становится основным ресурсом в капитале индустриального общества. По утверждению американского экономиста П. Дракера, это «единственный реальный капитал», а «развитие народного образования есть самое важное средство создания капитала» [2].

По словам М. Вебера [3], цели образования в капиталистическом обществе существенно меняются: если ранее основной целью было воспитание человека, пробуждение определенных качеств личности, обучение жизненному поведению, которое диктовалось правящим слоем, то в индустриальном обществе целью образования становится подготовка специалистов для различных сфер производственной деятельности. Также М. Вебер утверждал, что образовательный сертификат в обществе, в котором властные позиции закреплены за бюрократией, становится тем, чем была в прошлом родословная, когда власть сосредоточивалась в руках аристократии. То есть образование стало выступать основанием как классовой, так и статусной стратификации.

В капиталистическом обществе для средней и мелкой буржуазии открывается возможность социальной мобильности, но только при условии принятия идеологии, навязанной государством. Поэтому в социальном смысле образование служит формой распространения и закрепления ценностей господствующего класса. У. Бек [4] с помощью «контейнерной» модели общества объясняет зависимость высшего образования от государства: учебные заведения формируются в рамках государственной политики и существующей системы высшего образования, методы и порядок их регулирования приспособлены к национальной экономике и культуре конкретных стран. Не общество в целом, а господствующий класс определяет задачи, объем, уровень и структуру образования.

По мере перехода к постиндустриальному обществу функционирование образования начинают рассматривать с точки зрения его полезности для экономики [5]. Это приводит к изменению миссии образования, его социальных целей и оценки результатов деятельности в этой сфере. В политике координации высшего образования возникает третья сила, помимо государства и академических институтов, – рынок [6]. В конце 70-х годов XX века в результате изменения структуры занятости и перемещения производства в развивающиеся страны в индустриально развитом обществе возникает необходимость развития высшего и профессионального образования для сохранения лидерства в отраслях, связанных с производством высококачественных и высокотехнологичных товаров и услуг. Государство начинает предоставлять вузам больше автономии [6]. Высшее образование переходит на новый этап развития, главные шаги на пути создания новой образовательной системы – изменения в законодательстве, сотрудничество с бизнесом и ориентация на глобальную экономику.

Л. А. Миндибекова утверждает, что глобальный процесс формирования недавно появившейся высокоавтоматизированной информационной среды общества создает беспрецедентные возможности для развития человека, более эффективного решения его многих профессиональных, экономических, социальных и бытовых проблем. В то же время использовать эти возможности смогут лишь те члены общества, которые будут обладать необходимыми знаниями и умениями, позволяющими ориентироваться в новом информационном пространстве.

Таким образом, возникает ранее неизвестная форма неравенства – информационная. Задача перспективной системы образования состоит в том, чтобы снизить остроту этого неравенства за счет предоставления людям возможностей повышения своей информационной культуры. Образование – одно из основных средств утверждения более глубокого и гармоничного уровня развития человечества, который позволит бороться с нищетой, неграмотностью, угнетением и войной.

На современном этапе развития человеческого общества образование выходит за рамки национальных государств, становится международным институтом. Вследствие информационно-технологической революции значительно

возрастает потребность в постоянном обновлении знаний и повышении квалификации; образование превращается в непрерывный процесс на протяжении всей жизни человека. В целом речь должна идти о создании системы непрерывного образования, учитывающей и возможности конкретного индивида, и потребности общества. Непрерывность обеспечивается многоуровневой структурой системы образования, разнообразием учебных заведений, преемственностью образовательных и образовательно-профессиональных программ [7].

Ю. Б. Яковлев считает, что современные вузы должны соответствовать определенным требованиям, чтобы отвечать потребностям общества, выжить в условиях глобализации. Это современные технологии обучения и лабораторные базы, эффективная научно-исследовательская деятельность и международное сотрудничество [8].

На современном этапе международное сотрудничество рассматривается как необходимый фактор модернизации вуза. Существуют следующие причины для его интенсификации: вузы получают дополнительные доходы от обучения иностранных студентов; развиваются и укрепляются на международном рынке образовательных услуг; сокращается государственное финансирование, что делает необходимым усиление автономии и независимости вузов, расширение их деятельности за пределы национальных границ; специалисты становятся востребованными в других регионах и государствах; разрабатываются новые образовательные программы.

Основой осуществления международного сотрудничества является участие в совместных международных проектах. По мнению авторов, одной из наиболее масштабных и актуальных для российских вузов является программа Европейского Союза «Темпус», которая существует уже на протяжении двадцати лет. Открытая в 1990 году, она была единственной программой ЕС, направленной на модернизацию высшего образования в постсоветских странах путем кооперации университетов этих стран с вузами Европы. С тех пор число стран-участниц возросло с 17 до 56. Для России программа «Темпус-Tacis» была открыта в 1993 году. С этого года российские вузы 291 раз становились ее участниками [9].

За восемнадцать лет действия программы Саратовский государственный технический университет (СГТУ) выиграл 11 грантов на выполнение совместных проектов с ведущими университетами Германии, Англии, Франции, Швеции, Испании, Португалии, Нидерландов и других стран. Реализованные проекты затронули практически все сферы университетской жизни.

Для того, чтобы выяснить, как участие в программе «Темпус» повлияло на развитие СГТУ и личностные качества его преподавателей и сотрудников, авторами было проведено социологическое исследование методом формализованного интервью, в котором приняли участие 30 человек. Вопросы касались возможностей, которые открылись перед участниками проектов «Темпус» и перед вузом в целом. Респондентами являлись сотрудники (4 чел.) и преподаватели (26 чел.) университета.

Прежде всего респонденты отметили, что возможность посетить ведущие вузы Европы, завести новые знакомства в сфере образования, а также обменяться опытом с коллегами, предоставленная грантами проектов, существенно повлияла на эффективность их профессиональной деятельности. Двадцать три участника издали учебные пособия (в соавторстве), одиннадцать использовали полученные материалы для защиты докторской диссертации, все участники освоили новые методы обучения и используют их на практике.

Большинство респондентов (21 человек) в своей работе использует оборудование, которое было приобретено на средства, выделенные по проекту (компьютерные классы с лицензионными учебными программными продуктами, учебную литературу, офисное и мультимедийное оборудование).

Участие в проекте способствовало обогащению профессиональными знаниями, совершенствованию навыков общения на английском языке, изучению международного опыта, оказало положительное влияние на социальный статус и профессиональный рост участников (двое из них отметили, что оно также способствовало их карьерному росту).

Важно отметить, что в результате проведенного исследования мнения о программе «Темпус», о ее необходимости и полезности для вуза практически совпали. Большинство респондентов (29 человек) посчитало участие в данной программе необходимым условием их учебной и научной деятельности, развития вуза и собственного развития. Респонденты счита-

ют, что именно программа «Темпус» сделала уровень международного сотрудничества в СГТУ достаточно высоким.

Один респондент также согласился с необходимостью международного сотрудничества, но отметил, что в СГТУ оно развито только по гуманитарным и естественно-научным специальностям, а вуз является техническим. Основная причина этого – недостаточные знания иностранных языков у преподавателей технических специальностей. В СССР и постсоветской России техническое образование было направлено на развитие оборонной промышленности страны. Долгое время сотрудничество с иностранными вузами было невозможным. Поэтому вплоть до настоящего времени налаживать контакты с иностранными коллегами непросто, в том числе и из-за языкового барьера.

Респондент относится к программе «Темпус» скептически. Он считает, что поездки преподавателей сводятся лишь к туристическим и ничего полезного не приносят. А средства на необходимое оборудование вуз может предоставить из собственного бюджета. Однако, очевидно, что дополнительный фандрайзинг для вуза не может быть несущественным.

Другие участники данной программы не согласны с этим мнением. Они считают, что проект «Темпус» – это единственная возможность увидеть иностранную систему образования изнутри, ознакомиться с процессом обучения, разработкой программ, научными лабораториями и приборами, внедрением разработанных технологий в производство. Все это невозможно увидеть в качестве туриста. Кроме того, исполнителям проектов выделяется бюджет на оплату работы по подготовке и изданию учебно-методической литературы и на разработку совместных образовательных программ и курсов. Это является дополнительным стимулом участия в подобных совместных международных проектах.

В ходе выполнения проектов в результате зарубежных стажировок преподавателями разработаны более пятидесяти новых лекционных курсов, некоторые курсы кардинально усовершенствованы. За счет средств проекта было опубликовано полное методическое обеспечение по новым специальностям «Логистика» и «Коммерция», осуществлена разработка новых учебных программ магистратуры: «Информационные системы», «Информатика и вычислительная техника», «Прикладная информатика в экономике», «Экономика труда», «Информационные технологии в социальной работе», «Промышленная экология» и др. Таким образом, приобретенные новые знания использованы преподавателями в учебном процессе, а студенты получили возможность приобрести востребованные на рынке труда специальности с учетом международного опыта и передовых европейских технологий.

В настоящее время, в связи с введением в России двухуровневой системы высшего профессионального образования, перед российскими преподавателями стоит задача освоить новейшие образовательные методики обучения и гармонизировать учебные планы с зарубежными аналогами в рамках Болонского процесса. Программа «Темпус» позволяет перенять опыт вузов, которые являются участниками болонского соглашения.

Таким образом, данная программа способствует внедрению инноваций в сферу образования. Для того, чтобы привлечь большее количество сотрудников СГТУ, в частности, преподавателей технических специальностей к участию в проектах программы и в целом к международной деятельности, на взгляд авторов, вузу необходимо предпринять следующие меры:

1. Разработать схему действенной мотивации преподавателей к участию в международном сотрудничестве и налаживанию контактов с представителями вузов других стран, включая финансирование их участия в международных конференциях, выставках и других меропри-ятиях.

2. Внедрить эффективные методики обучения преподавателей иностранным языкам.

3. Создать в структуре СГТУ отдел технического перевода, который будет оказывать помощь преподавателям университета по переводу материалов для участия в международных мероприятиях.

Общей целью международной деятельности в области высшего образования является всесторонняя интеграция России в качестве равноправного партнера в мировое образовательное сообщество, совершенствование и повышение авторитета национальной системы образования. Программа «Темпус» способствует этому процессу и играет важную роль в инновационном развитии российских вузов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Гавриленко, И. Н.* Отчуждение личности при капитализме средствами образования и воспитания [Электронный ресурс] / И. Н. Гавриленко. – Режим доступа: http: //

sbiblio.com /biblio /archive / gavrilenko _ otchujdenie / 02.aspx

2. *Турченко, В. Н.* Научно-техническая революция и революция в образовании / В. Н. Турченко. – М.: Политиздат, 1973. – 57 с.

3. *Вебер, М.* Избранные произведения / М. Вебер; пер. с нем.; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденко. – М., 1990. – 240 с.

4. *Бек, У.* Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию / У. Бек; пер. с нем. А. Григорьева, В. Седельника; общ. ред. и послесл. А. Филиппова. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 27 с.

5. *Слепухин, А. Ю.* Трансформация образовательной политики в Европе на современном этапе / А. Ю. Слепухин, Л. С. Костюченко // Власть. – 2011. – № 10. – С. 151–154.

6. *Шпаковская, Л. Л.* Политика высшего образования в Европе в XX веке: от государства к рынку / Л. Л. Шпаковская // Журнал исследований социальной политики. – 2010. – Т. 8, № 4. – С. 498.

7. *Миндибекова, Л. А.* Социальные функции высшего образования и проблемы реализации / Л. А. Миндибекова // Труд и социальные отношения. – 2005. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://id.atiso.ru/node/77

8. *Яковлев, Ю. Б.* Инновационная образовательная программа классического университета для региона / Ю. Б. Яковлев // Совет ректоров. – 2007. – № 5. – С. 20–25.

9. *МакКейб, Р.* Tempus@20. 20 лет программе Tempus. Ретроспективный обзор, 1990–2010 / Р. МакКейб, Ф. Руффио, П. Хейнямяки. – Люксембург: отдел официальных публикаций Европейских сообществ, 2011. – 56 с.

sbiblio.com /biblio /archive / gavrilenko _ otchujdenie / 02.aspx

2. *Турченко, В. Н.* Научно-техническая революция и революция в образовании / В. Н. Турченко. – М.: Политиздат, 1973. – 57 с.

3. *Вебер, М.* Избранные произведения / М. Вебер; пер. с нем.; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденко. – М., 1990. – 240 с.

4. *Бек, У.* Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию / У. Бек; пер. с нем. А. Григорьева, В. Седельника; общ. ред. и послесл. А. Филиппова. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 27 с.

5. *Слепухин, А. Ю.* Трансформация образовательной политики в Европе на современном этапе / А. Ю. Слепухин, Л. С. Костюченко // Власть. – 2011. – № 10. – С. 151–154.

6. *Шпаковская, Л. Л.* Политика высшего образования в Европе в XX веке: от государства к рынку / Л. Л. Шпаковская // Журнал исследований социальной политики. – 2010. – Т. 8, № 4. – С. 498.

7. *Миндибекова, Л. А.* Социальные функции высшего образования и проблемы реализации / Л. А. Миндибекова // Труд и социальные отношения. – 2005. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://id.atiso.ru/node/77

8. *Яковлев, Ю. Б.* Инновационная образовательная программа классического университета для региона / Ю. Б. Яковлев // Совет ректоров. – 2007. – № 5. – С. 20–25.

9. *МакКейб, Р.* Tempus@20. 20 лет программе Tempus. Ретроспективный обзор, 1990–2010 / Р. МакКейб, Ф. Руффио, П. Хейнямяки. – Люксембург: отдел официальных публикаций Европейских сообществ, 2011. – 56 с.

ных студентов в российские вузы является одной из ключевых задач, решаемых как на уровне министерства, так и непосредственно образовательными учреждениями.

Если провести сегментацию рынка образовательных услуг, то одним из критериев выступит статус вуза: региональный или столичный. При этом четко прослеживается второстепенная роль региональных учебных учреждений на фоне доминирующих вузов Москвы и Санкт-Петербурга. Это связано с рядом факторов: во-первых, для многих иностранцев, особенно для стран так называемого третьего мира, Россия – это Москва и Санкт-Петербург, во-вторых, крупные города наиболее привлекательны по своей инфраструктуре, возможностью дополнительного заработка, темпу жизни и т. д. Студенты приезжают не просто учиться, а приезжают жить свои «лучшие студенческие годы».

Региональные вузы вынуждены привлекать учащихся ценовыми факторами (меньшая стоимость образования и жизни по сравнению со столичными вузами) и факторами качества обучения, выражающимися индивидуальным подходом к иностранным студентам и повышением их лояльности по отношению к вузу.

С позиций маркетинга, под лояльностью подразумевается положительное отношение потребителей в отношении всего, что касается деятельности организации, продуктов и услуг, производимых, продаваемым или оказываемым организацией, персоналу компании, имиджу организации, торговым маркам, логотипу и т. д.

В отношении учебных заведений именно наличие лояльности, то есть благоприятного отношения студентов к университету и образовательному продукту, включающему комплекс услуг, является основой для формирования положительного образа организации. Таким образом, управление процессом формирования лояльности выступает стратегическим показателем успешности университета.

Существуют различные подходы к формированию лояльности в среде иностранных учащихся, одним из таких подходов является непрерывная оценка удовлетворенности студентов образовательным процессом, в первую очередь на довузовской форме обучения, и выработка мер по повышению данной удовлетворенности. Мнение, сложившееся у иностранного гражданина, впервые попавшего в другую страну, формирует его отношение как к вузу и городу, так и к стране и системе образования в целом. Кроме того, от его удовлетворенности или неудовлетворенности городом и вузом (степени лояльности) зависит, выступит ли данный студент «торговым агентом» вуза по привлечению дополнительного контингента или нет.

В Тамбовском государственном техническом университете (ТГТУ) одним из каналов привлечения абитуриентов на договорной основе является работа со студентами и выпускниками, которые приглашают на учебу своих сограждан. Данная тенденция наглядно подтверждается на примере студентов из Туркменистана. В 2009–2010 учебном году по направлению Минобрнауки на подготовительное отделение были направлены первые 9 студентов, индивидуальная работа с которыми позволила дополнительно привлечь на учебу в 2010 / 11 году – 3 человек, 2011 / 12 – 10 человек, 2012 / 13 – 15 человек.

Одним из инструментов оценки текущей удовлетворенности является анкетирование учащихся, проводимое традиционно в конце учебного года. Данное мероприятие позволяет добиться двойного эффекта: определить, чем довольны и недовольны студенты в процессе учебы и проживания в общежитии, а также показать, что администрации вуза небезразлично их мнение. Использование статистических методов позволяет выявить зависимости и в случае необходимости провести дифференциацию удовлетворенности по психо-демографическим критериям респондентов.

В частности, исследование, проводимое в июле 2012 года ТГТУ среди выпускников довузовской формы подготовки, позволило выявить следующие тенденции.

В опросе приняло участие 67 студентов из 15 стран; из них 51 чел. обучался по линии Минобрнауки, а 13 учащихся – в соответствии с индивидуальным контрактом. Анкета состояла из блоков вопросов, позволяющих оценить отношение учащихся к условиям проживания, организации учебного процесса, уровню преподавания по отдельным дисциплинам, дополнительным сервисам университета.

Условия проживания иностранных студентов являются одним из важнейших критериев удовлетворенности, но при этом одним из самых проблемных и порой трудно выполнимых в условиях недостаточного финансирования данной сферы. По этому блоку результаты проведенного опроса были предсказуемо низкими, особенно в части материального обеспечения. По стандартной пятибалльной шкале средние

результаты распределились следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Средняя оценка условий проживания ТГТУ

Удобство, комфорт				Отношение/общение	
комната	мебель	кухни	душ/туалет	соседи	администрация
2,9	3,0	3,1	2,6	3,5	3,6

Более детальное распределение оценок можно видеть на диаграммах, представленных на рис. 1.

Удовлетворенность проживанием у студентов, обучающихся на контрактной основе, выше в связи с тем, что они проживают в более комфортных и, как следствие, более дорогих комнат.

При этом на вопрос: «Сколько Вы готовы платить в год за одиночное проживание в комфортной комнате?» были получены следующие ответы. Из 67 человек: не готов – 35 человек; 15000–20000 руб. – 26 человек; 20000–25000 руб. – всего один человек.

Предлагаемая стоимость одиночного проживания в комнате составляла 30 тыс. рублей.

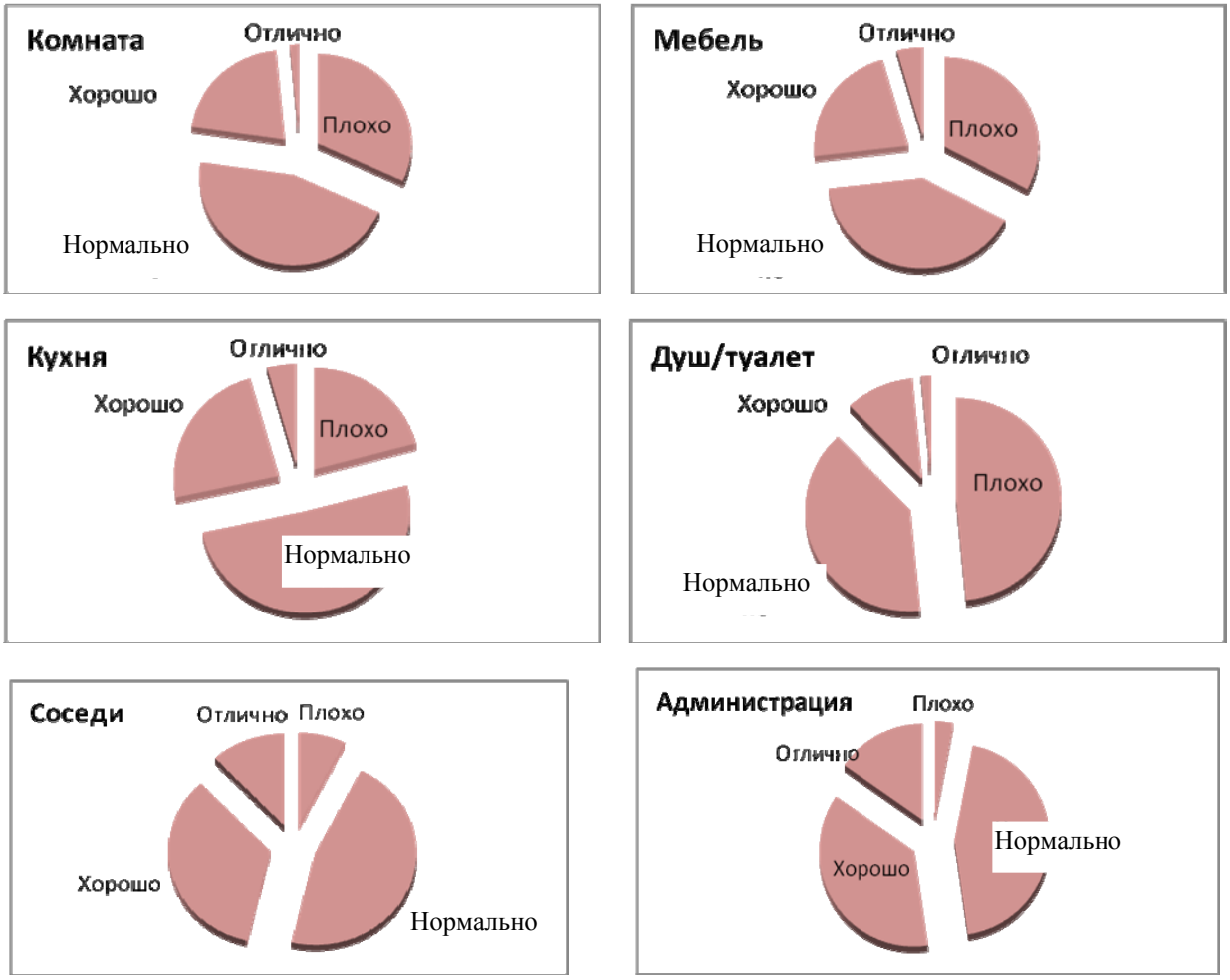


Рис. 1. Оценка удовлетворенности условиями проживания в общежитии

Следующим фактором удовлетворенности выступает организация учебного процесса, управление которым является основной задачей факультета международного образования. Средние результаты студенческой оценки представлены в табл. 2.

Таблица 2

Средняя оценка учебного процесса ТГТУ

Учебные аудитории	Расписание	Учебная литература
4,2	3,5	4.0

Данная оценка выявляет основные направления будущей работы, а именно, оптимизация расписания, которое изменяется в течение всего учебного года, так как заезд студентов подго-

товительного отделения растянут во времени и состоит из нескольких блоков, включающих различное количество часов.

Кроме этого, оценивалась учебно-методическая литература по русскому языку и профилирующим дисциплинам. Распределение оценок представлено на рис. 2.

Статистически значимых отличий в удовлетворенности студентов, обучающихся на договорной основе и по направлению Минобрнауки, не выявлено.

Кроме общей оценки учебного процесса, была предпринята попытка оценить уровень преподавания по каждой из дисциплин с точки зрения учащихся. Опрос проводился перед сессией, поэтому могло иметь место предвзятости учащихся к строгим преподавателям. Тем не менее результаты удовлетворенности оказались достаточно высокими (табл. 3).

При этом высокая лояльность проявляется к преподаванию экономики и географии, так как, несмотря на более низкий средний бал по сравнению с математикой и русским языком, оценивалась только с позиций «хорошо» и «отлично».

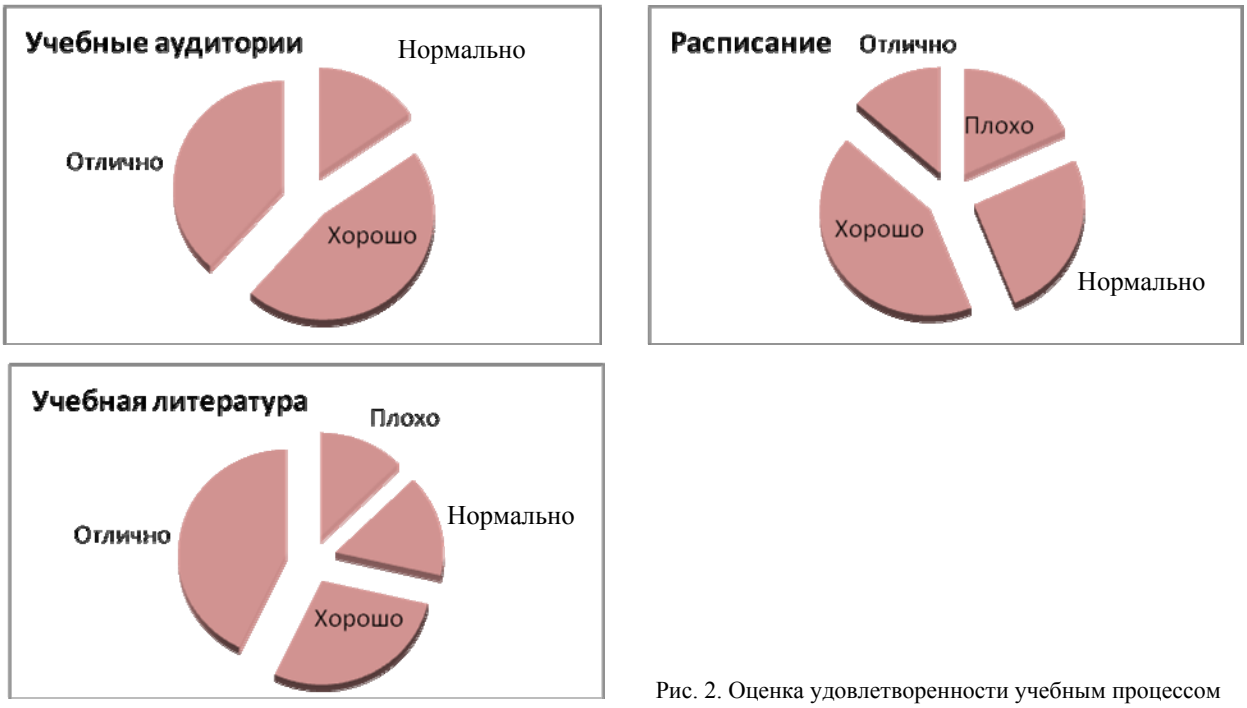


Рис. 2. Оценка удовлетворенности учебным процессом

Таблица 3

Средняя оценка качества преподавания дисциплин ТГТУ

Русский язык	Математика	Информатика	Физика
4,8	4,95	4,5	4,3
Химия	Инж. графика	Экономика	География
4,4	4,3	4,7	4,7

Важную составляющую в удовлетворенности студентов представляет организация свободного времени. Фактически иностранные граждане, приезжающие на обучение в другую страну, вынуждены менять свой привычный ритм и образ жизни на значительный срок времени. Поэтому организация внеучебных мероприятий входит в комплексный образовательный продукт наряду с обучением и проживание. Свободное от учебы время, согласно проведенному опросу, распределяется следующим образом (рис. 3).

Как можно видеть, пассивное (интернет/общение в общежитии) и активное (спорт, прогулки) времяпрепровождение распределено практически равномерно, тем не менее интерес студентов к спорту (40 из 67) достаточно высок, особенно если учесть сильную загруженность в первый год обучения.

В университете большое внимание уделяется спортивному развитию учащихся, построен боль-шой спортивный комплекс «Бодрость», находящийся в непосредственной близости от общежития, который включает открытый и закрытый стадионы, бассейн, спортивные площадки. Оценка доступности спортивной инфраструктуры иностранными учащимися представлена в табл. 4.

Рис. 3. Ответы на вопрос о проведении свободного времени

Таблица 4

Средняя оценка возможности заниматься спортом

Доступность, удобство			
Уроки спорта	Стадион	Бассейн	Секции
3,2	3,8	3,7	3,3

К сожалению, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что общеуниверситетские сервисы, такие как общежитие, спортивно-досуговые мероприятия с иностранными студентами, не приносят им высокой удовлетворенности и тем самым снижают лояльность потребителя, что не способствует росту контингента. С другой стороны, образовательная составляющая, выступающая основой образовательного продукта, оценена на достаточно высоком уровне.

Для нивелирования влияния общеуниверситетских сервисов на общую лояльность учащихся и потенциальных абитуриентов было принято решение о размещение на сайте факультета видеообращений студентов на родном языке, в которых они рассказывают об условиях обучения в ТГТУ и приглашают присоединиться новых друзей к их дружной интернациональной компании.

Были размещены обращения на английском, французском, китайском, вьетнамском, монгольском, туркменском и арабском языках. Данный видеоконтент был размещен в начале июня 2012 г. и по состоянию на 25 сентября собрал следующее количество просмотров (табл. 5.)

При этом значительный прирост новых просмотров наблюдается в период со второй половины августа до середины сентября. Анализ

Таблица 5

Количество просмотров видеообращений студентов

Язык обращения	Количество просмотров
Английский	34
Французский	10
Китайский	26
Вьетнамский	16
Монгольский	20
Туркменский	25
Арабский	4

данной деятельности может говорить о низкой активности студентов и посетителей сайта, что вызвано следующими факторами: невысокий рейтинг посещений страницы факультета международного образования, связанный с ее статичностью; отсутствие дополнительного продвижения в интернет именно факультета, существующее продвижение затрагивает только заглавную страницу университета www.tstu.ru; не проведение активной политики оповещения учащихся о создании видеоконтента в социальных сетях и в первую очередь на facebook.com.

В дополнение к данным видеообращениям на youtube был размещен вирусный маркетинговый видеоролик «Howtogetrichandfamous», ориентированный на англоязычную молодежную аудиторию. Цель данного ролика была как в привлечении абитуриентов, так и в повышении лояльности текущих учащихся вуза.

Подход к продвижению и управлению данным роликом принципиально отличался от статичного размещения на сайте видеообращений

студентов. Успех вирусного маркетинга заключается в том, что потребитель не только распространяет послание, но и формирует целевой рынок: его составляют восприимчивые люди, которым на самом деле понравился данный продукт, сервис или видеоклип. Вирусный маркетинг – это способ распространения рекламного сообщения путем передачи их от человека к человеку, при этом главной задачей вируса является способность зацепить: удивить, рассмешить и так далее. И лучше всего это можно сделать при помощи видеоматериалов.

Далеко не все видео являются вирусными, как может показаться на первый взгляд. Ежедневно на различные сайты (например, YouTube, RuTube, видеохранилища социальных сетей) загружаются десятки тысяч видео. По некоторым подсчетам, около 10–65 тысяч в день. Однако мало кто считает их вирусными и тем более не бросается немедленно просматривать их. Пример с опытом размещения видеообращений подтверждает этот факт.

Развитие специализированного вируса можно разделить на две стадии, принципиально отличающиеся друг от друга по организации и управлению. Первая стадия – это стадия проектирования, создания и посева. Вторая стадия – самораспространение ролика в среде социально ориентированных пользователей Web 3.0.

Первая стадия развития включает в себя разработку, непосредственное создание и далее посев вируса (принудительная рассылка ссылок на видео определенному количеству пользователей). Данная стадия имеет четкую структуру и управление на каждом своем этапе, начиная от постановки задачи, определения основной гипотезы потребительского восприятия и в соответствии с этим создания и распространения вирусного видео. Вторая стадия – неопределенности или саморазвития вирусного сообщения, при котором вирус может начать либо самораспространяться, что возможно количественно охарактеризовать с позиций постоянного прироста новых просмотров и пользователей за определенный период, либо выйдет на стадию устойчивого развития – фиксированное количество приростов в период, либо стадию стагнации или самоуничтожения – прирост пользователей уменьшается до 0.

Идея представленного ролика основывается на том, что добиться популярности, известности и богатства можно только благодаря образованию, которое лучше получить в Тамбовском государственном техническом университете. Общая концепция ролика представлена на рис. 4.

Ролик был размещен по адресу http://youtu.be/M3TY9MjDoQc 1 августа 2012 года, при незначительном первоначальном посеве, по состоянию на 25 сентября 2012 года количество просмотров составляет 371, что в несколько раз превышает общее количество просмотров видеообращений, размещенных на странице факультета (рис. 5).

Рис. 4. Скриншоты вирусного видео ТГТУ

Рис. 5. Статистика приращений просмотров вирусного видео

На рис. 6. представлена статистика просмотров вирусного видео на youtube.com.

Рис. 6. Статистика просмотров вирусного видео на youtube.com

Проведенный анализ показывает целесообразность и существенную перспективность вирусного видео по сравнению с обычным видеоконтентом.

Таким образом, программа формирования лояльности для иностранных учащихся довузовской формы обучения, реализуемая в Тамбовском государственном техническом университете посредством регулярного проведения анкетирования и размещения тематического видеоконтента, не требует значительных финансовых затрат и формирует положительный образ университета в сознании учащихся. Благодаря чему вчерашние учащиеся выступают в роли добровольных агентов вуза по набору иностранного контингента будущих периодов.

УДК 378
ББК Ш141.2

Е. А. Никитина, К. М. Чуваева

ТОЛЕРАНТНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ИМИДЖЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ВУЗА

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
E-mail: elenanik1@mail.ru, ksenia.tchouvaeva@gmail.com

Статья посвящена проблеме формирования толерантной образовательной среды современного российского вуза. Авторами статьи рассматривается содержание понятия «имидж учебного заведения», его структура, составляющие элементы, делается вывод о необходимости включения в структуру имиджа современного российского вуза компонента «образовательная среда».

Ключевые слова: современный российский вуз, имидж образовательного учреждения, иностранные учащиеся, толерантность, образовательная среда.

E. A. Nikitina, K. M. Chuvaeva

TOLERANT EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS AN IMAGE-MAKING CHARACTERISTIC OF THE CONTEMPORARY RUSSIAN UNIVERSITY

Saint-Petersburg State Polytechnic University

The article is devoted to the problem of forming the tolerant educational environment as an image-making characteristic of the contemporary Russian university. The structure and constituent elements of the university image are described. The authors conclude that in the structure of the university image the educational environment needs to be included.

Keywords: contemporary Russian university, image of the university, international students, tolerance, educational environment.

В настоящее время формирование позитивного имиджа российского вуза на мировом рынке образования декларируется в качестве одной из приоритетных задач на государственном уровне, что находит отражение в федеральных нормативно-правовых актах, целевых программах и концепциях развития отечественного образования в последние десятилетия.

Ежегодно на обучение в вузы Российской Федерации прибывает более 120 тысяч иностранных студентов из различных регионов мира. Однако следует отметить, что в настоящее время Россия далеко не в полной мере реализует свой образовательный потенциал, занимая лишь восьмое место в мире по количеству обучающихся иностранных граждан после США (580 тыс. человек), Великобритании (233 тыс. человек), Германии (200 тыс. человек), Франции (160 тыс. человек), Австралии (157 тыс. человек), Китая (141 тыс. человек), Испании (124 тыс. человек) [1, с. 2].

В условиях жесткой конкуренции приоритетной характеристикой любого высшего учебного заведения становится его конкурентоспособность, в значительной степени определяющаяся имиджем данного учреждения на внутреннем и международном рынке образователь-ных услуг.

Имидж является универсальной категорией, применимой к любому объекту, становящемуся предметом социального познания: к индивиду, организации (корпоративный имидж), социальной позиции (имидж политического деятеля), профессии (имидж специалиста), образованию (имидж образовательного учреждения, имидж выпускника вуза), а также к торговой марке, отдельным предметам потребления, потребительским характеристикам материальных объектов (имидж качества).

Исследователи отмечают, что интерес к имиджу как явлению повседневности также связан с переходом к информационному обществу, где происходит сокращение доли населения, занятого в производственной сфере, и увеличивается количество людей, занятых в сфере профессий «человек – человек» [2, с. 3].

Понятие «имидж» является интегральным, в связи с чем рассматривается с позиций различных наук. Однако целостного научного исследования, дающего междисциплинарное определение и системное описание понятия «имидж», не существует. Несмотря на значительное количество публикаций, посвященных определению сущности, содержания, структуры, описанию процесса формирования имиджа в различных сферах деятельности общества, данное понятие еще недостаточно изучено и разработано. Можно констатировать, что феномен имиджа находится на начальной стадии изучения. С позиций различных наук имидж наделяется различными характеристиками, функциями и механизмами формирования (Волкова).

В последние десятилетия в связи с интеграцией российской системы образования в мировое образовательное сообщество в работах российских ученых все чаще упоминается понятие «имидж образовательного учреждения» (имидж ОУ) [3, 4, 5, 6].

В научных исследованиях имидж ОУ рассматривается: с точки зрения экономики, как формирование и оценка брэнда ОУ как маркетинговая политика вуза; связь имиджа с конкурентоспособностью вуза; с точки зрения социологии и психологии, как имидж педагогического работника (руководителя ОУ, педагога начальной, средней и высшей школы), а также условия и факторы формирования имиджа ОУ; с точки зрения педагогической науки, как имидж образовательных услуг, образовательной среды вуза, субъектов образовательного процесса.

В настоящей работе имидж ОУ рассматривается как неотъемлемая характеристика образовательного учреждения, необходимое условие его существования в современных рыночных условиях и понимается как собирательный образ, отражающий положительное впечатление, престиж, репутацию образовательного учреждения, которые целенаправленно или невольно формируются и поддерживаются инструментами рационального и эмоционального воздействия на людей, отдельные профессиональные и непрофессиональные группы, широкую публику и общественность; создает дополнительные неощущаемые потребителем ценности, способствующие достижению успеха в деле, приобретению конкурентных преимуществ и укреплению позиций на рынке образовательных и научных услуг [7, с. 34].

С точки зрения Т.Н. Пискуновой [8, с. 11], структура имиджа общеобразовательного учреждения определяется следующими компонентами (см. таблицу).

Согласно одной из типологий имиджа ОУ, приведенной Е.Н. Богдановым, по направленности проявления выделяется имидж ОУ внешний и внутренний. *Внешним* называется имидж, проявляющийся во внешней среде, ориентиро-

ванный на потребителей образовательных услуг и партнеров. Его дополняет и бизнес-имидж, социальный имидж, имидж ректора, визуальный имидж. *Внутренний имидж* направлен на сотрудников, преподавателей и студентов. Кроме имиджа формируются нормы, ценности, характер отношений в вузе [9, с. 41].

Основными детерминантами внутреннего имиджа являются культура организации и социально психологический климат, формирующиеся в пространстве образовательной среды как социокультурного педагогического феномена. В связи с этим представляется необходимым в структуре внутреннего имиджа ОУ выделять такой компонент, как «образовательная среда».

Компоненты	Содержание компонентов
Образ руководителя	Персональные особенности, социальные характеристики (образование, биография, образ жизни, статус, ролевое поведение, ценности), профессиональные характеристики (знание стратегии развития образования, технологий обучения, воспитания, экономических и правовых основ функционирования ОУ и др.)
Качество образования	Соответствие Госстандарту, сформированность способностей, познавательность процессов, сформированность личности, воспитанность, самоопределение, самореализация, содержание обучения
Стиль ОУ	Контакты сотрудников с внешними объектами, традиции, стиль взаимодействия между участниками образовательного процесса, корпоративная культура
Внешняя атрибутика	Название учебного заведения, фирменный стиль, эмблема, символика
Образ персонала	Квалификация, личные качества, психологический климат, внешний облик
Цена на образовательные услуги	Платность образовательных и дополнительных услуг, конкурентный прием, сроки обучения
Уровень психологического комфорта	Представление об уровне комфортности образовательной среды

Образовательная среда понимается исследователями как психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, и которую традиционно рассматривают как сферу социальной жизни и как фактор образования, обеспечивающий педагогические условия равновесия опыта взаимодействия учащихся с внешним миром и внутренней средой их развития.

Образовательная среда связана с системой социальных ценностей и норм, формируемых в образовательной деятельности общества. Таким образом, образовательная среда воздействует не только на субъектов образовательного процесса, но и на других членов общества, тем самым участвуя в процессе формирования имиджа ОУ. При этом образовательная среда может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние. В образовательной среде вуза не только формируется профессиональная культура специалистов, но и создаются условия для гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, социализации, формирования нравственных ориентаций и идеалов. Отмечается, что деструктивное влияние образовательной среды на формирование имиджа ОУ определяется личностными особенностями субъектов учебно-воспитательного процесса, целями и ценностями, на основе которых формируется среда, и многими другими факторами [9, с. 2].

Одним из наиболее существенных факторов, негативно влияющих на имидж отечественной системы образования в мире, остается недостаточный уровень обеспечения безопасных условий обучения и пребывания на территории Российской Федерации иностранных учащихся, что оказывает отрицательное воздействие на международный авторитет не только российской высшей школы, но и страны в целом.

В связи с этим существует острая необходимость реализации мероприятий по профилактике проявлений расизма, экстремизма и ксенофобии по отношению к контингенту иностранных учащихся в России, а также разработка стратегий формирования этнической толерантности в образовательной среде российских вузов при организации академического взаимодействия представителей различных национальностей и культур.

В Программе «Толерантность 2011–2015», разработанной Правительством Санкт-Петербур-

га в продолжение федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» среди основных задач называются: создание условий для профилактики межэтнических и межкультурных конфликтов, искоренения проявлений ксенофобии, мигрантофобии, расизма; выработка и реализация системного подхода к процессу языковой и социокультурной интеграции учащихся-ино-фонов в петербургское образовательное сообщество [10].

Данная программа направлена на совершенствование системы формирования толерантного сознания и поведения, воспитания культуры мира, обеспечения атмосферы межнационального мира и согласия и профилактики правонарушений в Санкт-Петербурге.

Приоритетное внимание уделяется вопросам повышения уровня подготовки учащихся в области межкультурной коммуникации. Очевидно, что процесс вхождения личности в новую образовательную и социокультурную среду сопровождается значительными трудностями. Большинство иностранных студентов имеет низкий уровень информированности о политической, экономической и социальной системах России; о нормах, обычаях, традициях и культуре народа; о существующей в Росийской Федерации системе высшего образования. Для большинства студентов впервые возникает проблема интернационализации, необходимости осуществления коммуникации с носителями разных социальных, этнических, национальных норм и культур.

По существующей традиции большинство иностранных студентов, прибывающих на обучение в Россию, проходят курс предвузовской подготовки, дающий право поступления на основные факультеты отечественных вузов. Так, в Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета по программе подготовки в вузы Российской Федерации ежегодно обучается более 300 иностранных граждан из Азии, Африки, Латинской Америки, Ближнего Востока, СНГ и других регионов мира.

Иностранные студенты, как правило, имеют определенную жизненную позицию, целевые установки, систему ценностей и ценностные ориентации, сформированные под влиянием той среды, в которой они воспитывались. Кроме того, каждый студент имеет свои специфические этнические, национально-психологические, психофизиологические, личностные особенности.

Сконцентрированность на культуре родной страны часто является причиной отрицания всего чужого, невозможности понять и принять культурные различия, преуменьшения ценности чужих культур, оценки таких различий через негативные стереотипы. Обучаясь в интернациональных группах в условиях неродной социокультурной среды на неродном (русском) языке, иностранные студенты быстрее преодолевают стадию отрицания чужих культур.

Согласно учебному плану, во втором семестре программы предвузовской подготовки в курсе русского языка изучаются такие тематические блоки, как «Родная страна», «Родной город», «Россия», «Санкт-Петербург» и др. В процессе обсуждения данных тем учащиеся обмениваются мнениями, приобретают опыт межкультурного взаимодействия. Изучение русского языка помогает узнавать и принимать культурные различия, способствует формированию толерантного отношения к представителям других культур. Такое толерантное отношение к иноязычным культурам, в первую очередь к русской культуре, из пространства учебной аудитории переносится учащимися и в сферу бытового повседневного общения.

На кафедре русского языка Института международных образовательных программ СПбГПУ организуются различные мероприятия, направленные на формирование толерантных отношений в учебных группах, такие как: открытый урок «Давайте познакомимся!»; открытый урок «День русского языка»; презентации, посвященные истории и культуре родных стран учащихся; тематические учебные экскурсии в музеи и пригороды Санкт-Петербурга; тематические фотовыставки и конкурсы и др.

Данные мероприятия способствуют организации толерантного взаимодействия иностранных учащихся в поликультурной образовательной среде Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, скорейшей адаптации иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Дмитриев, Н. М.* Развитие экспорта образовательных услуг российских вузов / Н. М. Дмитриев // Федеральный справочник «Образование в России». – Режим доступа: URL: http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/Tom%206/IX/Dmitriev.pdf

2. *Черемушникова, И. К.* Имидж в смысловом пространстве культуры: автореф. дис. … д-ра философ. наук / И. К. Черемушникова. – Волгоград, 2011. – 48 с.

3. *Волкова, В. В*. Педагогическая концепция формирования имиджа гуманитарного вуза: автореф. дис. … д-ра пед. наук / В. В. Волкова. – М., 2010. – 49 с.

4. *Пантюшина, О. И.* Социально-психологическое влияние имиджа вуза на развитие учебно-познавательной мотивации студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. И. Пантюшина. – М., 2010. – 22 с.: ил.

5. *Измайлова, Е. А*. Формирование маркетинговой коммуникационной политики и позитивного имиджа вуза на рынке образовательных услуг: дис. ... канд. экон. наук / Е. А. Измайлова. – СПб., 2005. – 159 с.

6. *Дагаева, Е.* Имидж вуза и корпоративная идентичность / Е. Дагаева // Высшее образование в России. – 2008. – № 11. – С. 89–93.

7. *Звездочкин, Ю. Ю*. Имидж-система университета / Ю. Ю. Звездочкин, Б. Ю. Сербиновский. – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2009. – 266 с.

8. *Пискунова, Т. Н*. Условия и факторы формирования имиджа общеобразовательного учреждения: дисс. ... канд. психол. наук / Т. Н. Пискунова. – М., 1998. – 175 с.

9. *Богданов, Е. Н*. Психологические основы «Паблик рилейшнз» / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 208 с.

10. Программа Правительства Санкт-Петербурга «Толерантность». – Режим доступа: URL: http://spbtolerance.ru

УДК 378
ББК 74.58

И. М. Щеткин, С. Н. Широбоков

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Омский государственный педагогический университет

E-mail: sshirob@yahoo.com

Интернационализация высшего образования рассматривается авторами как важное условие для подготовки конкурентоспособных специалистов. В статье дается обоснование необходимости развития интеграционных процессов и раскрывается роль интернационализации в повышении качества высшего образования. Освещается опыт успешной реализации международных программ и проектов.

Ключевые слова: высшее образование, интернационализация, конкурентоспособный специалист, оценивание учебных достижений, сравнительное образование.

I. M. Shchetkin, S. N. Shirobokov

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF HIGHER EDUCATION INTERNATIONALIZATION

Omsk State Pedagogical University

The internationalization of higher education is considered by the authors as an important condition for the training of competitive professionals. The article presents the rationale for the development of integration and reveals the role of internationalization in improving the quality of higher education. The article analyses the experience of successful implementation of international programs and projects.

Keywords: higher education, internationalization, competitive professionals, student learning outcomes assessment, comparative education.

Интернационализация высшего образования, вступление России в Болонский процесс и ВТО повысили значимость развития академических обменов для подготовки конкурентоспособных специалистов, способных достигать цели в быстро меняющихся ситуациях. Подготовка конкурентоспособного специалиста в современной образовательной ситуации России ставится чрезвычайно остро, так как складывается рынок образовательных услуг. С каждым годом расширяющиеся контакты с ведущими зарубежными университетами и развитие академической мобильности позволяют изучать интернационализацию как перспективу для дальнейшей профессиональной деятельности.

Исследователи Е. И. Бражник и О. Г. Лаврентьева отмечают, что благодаря Болонскому процессу повысится качество образовательного процесса, возрастет межвузовское международное партнерство и одновременно конкуренция. Для конкурентоспособности вузам придется обновлять образовательную инфраструктуру, особенно технические средства обучения и производственно-лабораторную базу, чтобы обеспечить привлекательность для студентов на современном этапе интернационализации вузов [1].

Г. П. Синицына и С. М. Баташова характеризуют интернационализацию университета как разработку новых междисциплинарных курсов, применение в образовательном процессе технологий, подтвердивших свою эффективность в образовательных системах других стран, а также использование новых способов и приемов оценивания учебных достижений

студентов [2]. Эффективность преподавания связана с эффективностью оценивания – это основной принцип обучения, заложенный Болонским процессом и направленный на обновление практики оценивания учебных достижений в российских и зарубежных вузах. В свою очередь, как отмечают ученые Г. А. Бордовский, О. А. Граничина, С. Ю. Трапицын, учет международных требований вносит вклад в качество национальных систем образовательного оценивания [3].

В настоящее время одной из задач современной высшей школы является подготовка компетентного, гибкого, конкурентоспособного специалиста. Однако на пути решения этой важной научной и практической задачи встают противоречия между: а) знаниевой ориентацией содержания подготовки и личностным развитием будущего специалиста; б) традиционным подходом к оценке качества подготовки специалиста и складывающимся рынком образовательных услуг; в) потребностью в появлении системы эффективных диагностических методик оценки качества подготовки специалиста в педагогическом вузе и недостаточностью научно-методического обеспечения текущего и итогового контроля оценки качества подготовки; г) требованиями, предъявляемыми к специалисту рынком труда, и готовностью преподавателей к подготовке конкурентоспособного специалиста-выпускника; д) сложившейся системой оценки уровня подготовки специалиста и ориентацией студентов на адекватную оценку своих профессиональных качеств.

Качество подготовки специалиста в вузе оценивается работодателями по четырем важнейшим критериям: 1) профессиональные знания (знания предметной области и психолого-педагогические знания); 2) уровень коммуникативной культуры; 3) стремление к профессиональному росту; 4) способность к рефлексии [4].

Повышение привлекательности образования, приводит к необходимости разработки и внедрения программ интернационализации в вузах, так как конкурентоспособность напрямую зависит от участия преподавателей и студентов в программах академической мобильности, что способствует изучению положительного зарубежного опыта. Основное противоречие заключается в том, что, с одной стороны, существует необходимость интеграции в мировое образовательное сообщество, а другой – в недостаточной степени определены стратегии интернационализации вузов, обусловленные модернизацией высшего образования.

По мнению зарубежных ученых, процесс интернационализации назревал веками, и лишь к концу XIX в. о нем заговорили широко. Интернационализация образовательной политики и дальнейшая интеграция образования в мировое образовательное пространство является актуальными для российских и зарубежных университетов.

Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста – процедура, которая с помощью системы методик выявляет состояние субъекта (специалиста), позволяет определить параметры и критерии личностно-профессиональных свойств, характеристик, соответствующих потребностям общества, различных социальных групп, рынка образовательных услуг и рынка труда. Авторы определяют конкурентоспособность специалиста как социально-педагогическую категорию. Конкурентоспособный специалист – это специалист, способный достигать поставленные цели в разных, быстро меняющихся ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач [4].

Программы и проекты, реализуемые в сотрудничестве с европейскими высшими учебными заведениями, имеют огромный потенциал с точки зрения развития международного сотрудничества и интернационализации вузов-партнеров, которые разрабатывают планы действий в этом направлении до 2030 года. Проект «Темпус», реализуемый в настоящее время в Омском государственном педагогическом университете, посвящен решению одной из актуальных задач отечественного образования в контексте вхождения России в общеевропейское образовательное и экономическое пространство – разработке и гармонизации квалификационных рамок по направлению «Экология и природопользование». Основной целью проекта является содействие повышению качества высшего образования в РФ и укреплению взаимодействия между высшей школой и обществом путем разработки квалификационных рамок по направлению «Экология и природопользование» на основе национальных и европейских стандартов и с учетом региональных особенностей рынка труда. В рамках данного проекта ОмГПУ сотрудничает с рядом российских и европейских вузов, в том числе с Университетом им. Альберта-Людвига (г. Фрайбург) и Университетом Кобленца-Ландау (Германия).

С целью распространения достижений по реализации проекта и воплощению идей Болонского процесса в ОмГПУ был открыт Учебно-консультационный центр «Темпус». На основе исследований рынка труда, опроса работодателей, анализа нормативных документов, регламентирующих трудовую деятельность специалистов, государственных образовательных стандартов рабочая группа по реализации проекта «Темпус» предложила методику и модель квалификационных рамок по направлению «Экология и природопользование» [5].

Таким образом, программа «Темпус» и проекты, реализуемые в сотрудничестве с европейскими высшими учебными заведениями, имеют огромный потенциал с точки зрения развития международного сотрудничества и интернационализации вузов-партнеров.

Летом 2012 года в Омском государственном педагогическом университете прошла очередная Международная летняя экологическая школа, программа которой была разработана для европейских студентов, специализирующихся на изучении проблем экологии, природопользования и охраны окружающей среды.

Интернационализация, по мнению исследователя И. А. Тагуновой, определяется как программа реформ, когда образовательное учреждение сталкивается с необходимостью коренных преобразований вследствие изменившихся внешних условий развития образования, а значит, выхода на уровень стратегического управления университетом или на уровень рефлексивной самоорганизации образования. Исследователь видит сущность интернационализации в ее всеобъемлющем характере, сочетающем междисциплинарные, многоуровневые и кросскультурные ценности, а также в том, что интернационализация охватывает всю вузовскую структуру: как весь процесс обучения, так и управление им [6]. Это выход на целостное осмысление основных функций университета. Согласно руководящим принципам ЮНЕСКО, качество высшего образования в стране, его оценка и мониторинг не только имеют решающее значение для ее социально-экономического благосостояния, но и являются фактором, определяющим международный статус данной системы высшего образования [7].

Е. С. Заир-Бек и А. П. Тряпицына отмечают, что подготовка студентов к участию в международных проектах проходит в различных формах, предполагающих принятие решения о личном участии [8]. Таким примером может быть опыт включения педагогов, студентов и школьников в реальное партнерское межкультурное взаимодействие в различных международных проектах. Л. Л. Супрунова акцентирует внимание на том, что важным механизмом повышения качества образования в высшей школе XXI века становится международное сотрудничество [9].

В настоящее время ОмГПУ является вузом-партнером для более чем пятидесяти зарубежных вузов и организаций. Кроме этого, ОмГПУ является центром сдачи международных тестов, таких как: TOEFL iBT, DELF/DALF, OnDAF, обеспечивающих доступность международного образования.

В 2007 году в ОмГПУ появилась новая магистерская программа «Сравнительное образование». Обучение по данной программе открывает широкие перспективы международной карьеры и возможности межкультурной коммуникации. В рамках программы «Сравнительное образование» проводятся практико-ориентированные сравнительные исследования с учетом тенденций глобализации образования, интеграционных процессов в образовании европейских стран, развития национальной и региональной образовательной политики в разных странах, модернизации качества современного образования в России и за рубежом. Магистранты исследуют особенности реализации международных проектов и программ в области образования, а также их влияние на повышение качества современного российского образования.

Образовательная программа «Сравнительное образование» нацелена на подготовку магистра, обладающего готовностью к исследованию проблем в области сравнительного образования, способного решать научно-практические задачи, связанные со сравнительными исследованиями в области образования, разработкой организацией и научно-методическим сопровождением международно-образовательных проектов. Содержание программы носит преимущественно теоретико-деятельностный характер и включает изучение теорий сравнительной педагогики, современных исследований в области сравнительного образования, процессов модернизации образования, методов сравнительных педагогических исследований, инновационных образовательных технологий.

Компаративисты М. Брэй и Р. М. Томас утверждают, что сравнительное образование относится ко всем исследованиям, которые изуча-

ют сходства или различия между двумя и более явлениями, относящимися к передаче знаний, умений и отношений от одного человека к другому или группе людей [10]. Область сравнительного образования получила свое развитие в основном из-за кросс-национальных сравнений, которые по-прежнему остаются преобладающей направленностью в изучении международного высшего образования и глобального рынка труда. Современная методология сравнительной педагогики, основываясь на идее «диалога культур» принципиальное значение придает «механизму культурного отбора» – «мирного заимствования» передового опыта стран, имеющих признанные достижения в разработке, наборе и использовании новейших технологий и методик оценки подготовки конкурентоспособных специалистов.

Таким образом, современное состояние образования требует переориентации его на оценку профессиональной компетентности будущего специалиста как личности при осуществлении педагогического процесса, в связи с чем актуальным является поиск более эффективных организующих его средств и интернационализация высшего образования, которая, по мнению В. М. Филипова, является «одним из механизмов ответа вузов на тенденции современного глобализирующегося мира» несомненно, способствует этому процессу [11].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бражник, Е. И.* Особенности развития университетского образования во Франции и в России в контексте единого европейского образовательного пространства: монография / Е. И. Бражник, О. Г. Лаврентьева. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. – 143 с.

2. *Синицына, Г. П.* Некоторые аспекты интернационализации высшего образования / Г. П. Синицына, С. М. Баташова // Педагог: Наука, технология, практика. – 2003. – С. 53–56.

3. *Бордовский, Г. А.* Модели и методы внутреннего и внешнего оценивания качества образования в вузах / Г. А. Бордовский, С. Ю. Трапицын, О. А. Граничина // Научно-методические материалы. – СПб., 2008.

4. *Широбоков, С. Н.* Проектирование технологии оценки качества подготовки конкурентоспособного специалиста / С. Н. Широбоков// Оценка качества подготовки конкурентоспособных специалистов. – LAPLAMBERTAcademicPublishingGmbH&CO. KG, 2011. – 94 с.

5. *Русаков, В. Н.* Разработка модели рамки квалификаций по направлению «Экология и природопользование» / В. Н. Русаков, И. П. Геращенко, Н. А. Завалько, Ю. А. Мурашко // Эколого-экономическая эффективность природопользования на современном этапе развития Западно-Сибирского региона: материалы Междунар. научно-практич. конф. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012. – С. 81–86.

6. *Тагунова, И. А.* Содержание и формы организации наднационального образования / И. А. Тагунова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2010. – № 2. – С. 36–43.

7. Руководящие принципы для обеспечения качества в трансграничном образовании. – Париж, 2006.

8. *Заир-Бек, Е. С.* Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение / Е. С. Заир-Бек, А. П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2006. – С. 66.

9. *Супрунова, Л. Л.* Международное сотрудничество как фактор повышения качества высшего образования / Л. Л. Супрунова // Научно-образовательное сотрудничество вузов приграничных регионов России и Казахстана: материалы 2-го Форума вузов приграничных регионов РФ и Казахстана. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012. – 240 с.

10. *Брей, М.* Уровни сравнения в педагогических исследованиях: разное видение различных литературных источников и ценность многоуровнего анализа / М. Брей, Р. М. Томас // Профессиональное образование в России и зарубежных странах: коллективная монография. – Томск: STT, 2008. – 340 с.

11. *Филиппов, В. М.* Внутренняя интернационализация в российском высшем образовании / В. М. Филиппов // Интернационализация региональных вузов: тенденции, стратегии, пути развития: материалы Междунар. конф. – Волгоград: ВолГТУ, 2012. – С. 9–22.

УДК 811.161.1’243
ББК Ш 141.2

Н. А. Аверьянова

СЕРТИФИКАЦИОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: nataveryanova@rambler.ru

В статье обобщается опыт тестирования студентов технического университета по русскому языку как иностранному (I, II, III уровни владения).

Ключевые слова: сертификационное тестирование, уровни владения русским языком как иностранным, подготовка иностранных специалистов.

N. A. Averyanova

CERTIFICATION TESTING WITHIN THE TECHNICAL UNIVERSITY SYSTEM OF FOREIGN STUDENTS TEACHING

Volgograd State Technical University

The article deals with the experience of the technical university foreign students certification testing (TRKI-I, II, III).

Keywords: certification testing, levels of proficiency in Russian as a foreign language, foreign students teaching.

Теоретическая разработка многоуровневой российской системы тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ) началась в 1992 году в рамках министерской программы «Университеты России», и к 1998 году была разработана и апробирована шестиуровневая система тестов общего владения русским языком как иностранным (РКИ) [1, с. 127].

В ВолгГТУ тестирование иностранных студентов началось с 1994 года, первоначально по стандартизованному «Абитуриент-тесту для иностранцев, поступающих в вузы России» [2]. В 2001 г. был осуществлен переход на тесты первого сертификационного уровня (ТРКИ-I) [3]. Наблюдения, представленные в статье, базируются на анализе более 500 работ.

Работа с первокурсниками в сентябре-октябре ежегодно в течение восемнадцати лет начинается со стартового (по возможности – распределительного) тестирования. Количество иностранных студентов на первом курсе университета варьируется в пределах от 28 в 2001 г. до 65 в 2011 г. Контингент неоднороден, но в настоящее время на первом курсе учатся преимущественно студенты из Китая, Вьетнама, африканских стран (с преобладанием нигерийцев).

Результаты тестирования в разные годы статистически сопоставимы. Прослеживаются некоторые закономерности. За последние двенадцать лет (период использования ТРКИ-I) количество успешных работ, например, по субтесту «Лексика. Грамматика» колеблется от 16 % в 2004 г. до 35 % в 2006 г. при уровне выполнения 75 % и от 24 до 46 % соответственно при снижении планки до 66 %. Как известно, уровень успешного выполнения теста до 2006 г. определялся в 75 %, а с января 2006 года Головным центром тестирования этот уровень был снижен до 66 %. Возможно, многолетний опыт тестирования иностранных абитуриентов и первокурсников в вузах и специализированных центрах России показал, что пороговый процент был несколько завышен, но, на взгляд автора, очень вероятно, что такой шаг был продиктован сменой контингента: преобладавшие ранее студенты из арабских стран, отличающиеся языковыми способностями, в последние годы стали малочисленны, их сменили вьетнамские и китайские студенты, в массе труднее осваивающие русский язык, тем более что для определенной части этого контингента получение образования не всегда является главной и единственной задачей.

В зависимости от успешности выполнения теста ежегодно выделяются четыре группы студентов: 1) студенты, *отлично* справляющиеся с заданиями теста, набирающие больше 85 % (количество таких студентов практически не зависит от общего количества студентов на первом курсе и в разные годы колеблется от 3 до 9); 2) *хорошо* справляющиеся с заданиями теста студенты, имеющие от 75 до 84 % (количество таких студентов так же колеблется в интервале от 3 до 9); 3) студенты, недостаточно усвоившие грамматический и лексический материал, но приближающиеся к проходному проценту, выполнившие тест на 61–74 %, то есть для успешного прохождения теста им надо было выбрать еще от 1 до 14 правильных ответов; 4) плохо подготовленные студенты, выполняющие менее 60 % теста.

Многие студенты, поступающие на первый курс, по разным причинам не успевают достигнуть необходимого для обучения в вузе первого уровня владения русским языком. По-настоящему готова к получению специального образования на русском языке (при самых оптимистических результатах тестирования) лишь треть студентов. Поэтому тенденция (по-разному проявляющаяся в разных вузах) к уменьшению количества часов на младших курсах очень тревожна (если не сказать катастрофична).

На недостаточную подготовку, безусловно, влияет объективный фактор: неравномерный заезд студентов, который часто растягивается до декабря, а в отдельных случаях – и до февраля. В связи с этим многие будущие иностранные абитуриенты не успевают изучить необходимый языковой материал, в том числе и такие важные для научного стиля речи глагольные формы, как причастие и деепричастие.

Проблемы с грамматикой на первом курсе естественны и у хорошо подготовленных студентов, но вызывает тревогу то, что даже студенты первых двух выделенных групп недостаточно хорошо читают, плохо понимают звучащую речь, не всегда могут выразить свои мысли как в устной форме, так и на письме, часто прибегая к заученным фразам. Наличие речевых блоков само по себе неплохо (особенно в момент перехода от подготовительного этапа к основному), однако многие не могут компоновать эти блоки в зависимости от цели общения. И коммуникация превращается в квазикоммуникацию.

На 3–4 курсах предлагается студентам пройти пробное тестирование на второй сертифика-

ционный уровень. От 9 до 12 % студентов проходят позднéе государственное тестирование (ТРКИ-II). Получить сертификат обычно стремятся студенты, после окончания бакалавриата планирующие продолжить учебу в вузах Москвы и Санкт-Петербурга.

Субтест по письму – один из самых сложных, проявляющих языковую зрелость студента. На выполнение письменных заданий отводится не много времени. При выполнении субтеста студент демонстрирует объем словаря, функционирование вторичной (иноязычной) грамматической системы, сформированность навыков и умений чтения (очевидно, что от внимательного прочтения задания и его понимания зависит точность выполнения, строго параметрируемая в рейтерской таблице), умение логически последовательно выстроить высказывание, знание особенностей русского речевого этикета.

Необходимо отметить, что большая часть итоговых работ второго уровня соответствует программным требованиям. Однако, несмотря на предварительную подготовку (и достаточную информацию в формулировке самого задания, на которую студент опирается при его выполнении), многие тестируемые допускают ошибки (иногда возможны и описки) в связи с тем, что необходимая лексика недостаточно активизирована. Вот некоторые иллюстрации: *Приглашаем принять участие в* ***трандиционной*** *конференции;* ***Информатика*** *конференции* ***включает в себя****; В рамках конференции* ***будет обсуданы*** *вопросы*, *связанные с развитием* ***фундаментальных и прикладных****, темы* ***можно сами выбрать****;* ***Время проведения*** *конференции* ***состоится*** *1–3 марта;* ***Требованный*** *регламент докладов*; *Все участники должны* ***оплатить на оргвзноса****; Адрес* ***оргкомита****;* ***В этой конференции мы будем беседовать и высказать*** *мнение; Чтобы участвовать* ***в компании***, ***Вам нужно заплатить*** *500 р. Но* ***профессоры университета и писатели получают услуги бесплатно*** и под.

Результаты выполнения заданий показывают также, что студентам недостает фоновых страноведческих знаний (в частности, знания топонимов): *Сообщаем, что вам можно отдохнуть* ***на Алтай и Сибирь****. Вы можете осмотреть город. Вы можете* ***рыбалить*** *и* ***охотить*** *с друзьями; В этом году они планируют горнолыжные маршруты в течение 12 дней, включающие в себя* ***путешествия пушкинских гор*** *на 2 дня* и аналог.

Отдельные студенты, желающие работать в России в национальных компаниях и на совместных предприятиях, где одним из требований является наличие сертификата второго или, лучше, третьего уровня, сдают ТРКИ-III. На этом уровне, как показывает практика проведения тестирования, трудности вызывает чтение художественного текста. К сожалению, это общая молодежная тенденция. Если раньше многие иностранные студенты сожалели о том, что им не с кем из русских сверстников поговорить о классических произведениях русской литературы: их однокурсники не читали (или к восемнадцати годам успевали забыть) «Повести Белкина» А. С. Пушкина, «Героя нашего времени» М. Ю. Лермонтова, «Муму» И. С. Тургенева, то сейчас и сами они читают с неохотой. Чтобы поддержать интерес к чтению художественных произведений, на кафедре русского языка (секция основных факультетов) создано несколько пособий с тестовым контролем: «Русский язык с русскими классиками» [4], «Ровесники – ровесникам» [5].

Особой подготовки требует субтест по аудированию. Студенты имеют уже существенный опыт общения, в том числе и аудирования лекций, кино- и видеофильмов, Интернет-трансляций, новостных радио- и телепередач и тому подобного, однако отдельные задания субтеста специфичны. В частности, в материал некоторых интервью включаются реалии социалистического прошлого (например, партийный контроль за деятельностью театров, отношения художника и власти и многое другое), недоступные не только иностранцам, но и их российским сверстникам (по крайней мере, понимание этой информации у многих 18–20-летних студентов вызывает затруднение). Разъяснение этих реалий требует больших (может быть, не всегда продуктивных) затрат времени. В других заданиях используют формат современных радиостанций: речь звучит в быстром темпе под музыкальное сопровождение, хотя с этим (при специальной тренировке) студенты в итоге справляются.

О трудностях и ошибках иностранных студентов можно говорить (и уже сказано и написано) много, однако в обучении студентов РКИ преподаватели стараются достичь максимальных результатов, стремятся к совершенству.

Заслуживает внимания также и тот факт, что сопоставительный анализ ошибок в письменных работах российских студентов (языковой эксперимент) и иностранных студентов,

выполненных на материале заданий первого сертификационного уровня, показал наличие в работах российских студентов тех же типов ошибок [6, 7].

Среди ошибок, нарушающих грамматические нормы, у иностранных студентов *(ИС)* часто встречается неправильный выбор предлога: *«Когда мы встретимся в зимней каникуле…»* / …на зимних каникулах; *«Слышал, что в твоем предприятии появился новый директор, и все дела постепенно изменяются по лучшему»* / на предприятии…, к лучшему; *«Если ты решишь учиться, то можно обратиться к адресу»* / …обратиться по адресу. Неправильный выбор предлога демонстрируют и российские студенты *(РС): «…при полном выздоровлении обязуюсь явиться…»* / после выздоровления…; *«…не смог явиться на дачу показаний» /...*для дачи показаний.

Как у иностранных, так и у российских студентов есть ошибки в управлении: *ИС: «Работал на должности замдиректору по трудобезопасности»* /…на должности замдиректора по безопасности труда; *«Его отношение к коллегам было хорошо»* / отношение…было хорошим. *РС: «на должность заведующего строительного цеха»*/ …заведующего строительным цехом.

Встречается в работах неоправданное употребление отглагольных существительных. *ИС: «Прошу прощение за то, что я отсутствовала на вызывании в милицию…» /* …не смогла явиться …; *«После служения в армии…»* / После службы в армии…; *РС: «Рассмотрел просьбу о взятии на работу» /* «…о приеме на работу»*; «Не смог явиться в назначенное время в связи с моим отбытием в деревню к бабушке» /* ...в связи с отъездом…

Большое количество ошибок в работах студентов связано с нарушением лексических норм. Часто возникает смысловая неточность из-за неверного выбора слова. Так, иностранный студент, рекомендуя выбрать будущей специальностью журналистику, предполагаемый выбор обосновывает тем, что *«Грамотно пишешь литературу…»,* однако не всякий пишущий грамотно должен (или может) стать журналистом, кроме того, что понимается под «*литературой*»? Возможно, статьи, рассказы или умение интересно представить любой материал? *«Я думал, это тебе очень пригодно» /* Думал, что тебе эта информация пригодится (заинтересует тебя); *«Не смогу присутствовать в вашем кабинете по вашему призыву»* / имелось в виду – вызову; *«В жизни Вьет добрый и весенний человек» /* ...веселый (?); *«На работе в любой ситуации он всегда найдет выход. Он очень выходчивый человек» /* находчивый; *«Закончил институт с прекрасным дипломом» /* окончил с красным дипломом.

Смысловая неточность из-за неверного выбора слова, к сожалению, часто встречается и у российских студентов: *«...Наше предприятие квалифицируется в разных направлениях» /*…наше предприятие специализируется на выпуске разнообразной продукции; *«В указанный срок не смог явиться по причине болезни» /* В назначенное время…; *«...Исполнителен и имеет огромное желание работы вашего типа» /* …огромное желание работать по профилю вашего предприятия, …заниматься этой работой, работой такого типа. *«Работая на данном предприятии, он обязательно добьется экономического роста» /* работая на предприятии, работник может добиться профессионального роста или своей работой способствовать улучшению работы предприятия, а экономический рост можно наблюдать в отдельной отрасли промышленности.

Смысловая неточность приводит к двусмысленности. *ИС: «Прошу Вас разрешить меня на другое время свидание с Вами, чтобы мы могли решить все проблемы»* / по контексту: …пригласить меня в другое время для дачи свидетельских показаний; *РС: «Всегда сговорчив с клиентами, он обязательно добьется того, чтобы клиент удовлетворил свои желания»* / ...находит общий язык с клиентами, учитывает и выполняет их пожелания.

И иностранные, и российские студенты допускают нарушение сочетаемости слов: *ИС*: *«Знакомый друг»; РС: «…на мелочи и незначительные действия предприятия надо также заострять свое внимание». / «Действия предприятия»* – предприятие само не совершает действия, даже *«незначительные». «Заострять свое внимание»* – заострить внимание слушателей (не свое!), анализируя что-то, говоря о чем-то, здесь, очевидно, – «обращать внимание», кроме того, местоимение *«свое»* – лишнее.

Ошибки в построении предложения проявляются в смысловой неточности, возникающей из-за неполноты предложения: *ИС: «Из-за очень прямого, у него не очень хорошее отношение к руководителям» /* …прямого характера, не очень хорошие отношения с руководителями;

«После окончания курса они помогут тебе найти место работы и, возможно, получить заработок» / …получить высокий заработок. *РС: «добивается позитивных результатов предприятия»* / …позитивных результатов работы предприятия; в отсутствии логической связи между частями предложения: *ИС: «Я только что вчера был в Москве, но узнал о новой интересной информации, которая тебя интересует»* / …и узнал…; *РС: «При исполнении своих обязанностей она использовала знания персонального компьютера и английского языка в совершенстве»; «Основными его достоинствами, на мой взгляд, являются отзывчивость, общительность. Этот человек начитанный, справедливый, малопьющий».*

Что касается формул этикета, то у иностранных студентов, которые стремятся быть максимально вежливыми, объяснительная записка, как правило, начинается так: *«Прошу прощение за то, что я отсутствовал…»*, «*Прошу Вас простить меня за отсутствие у Вас во вторник...»*, а заканчивается *«Когда у Вас есть свободное время, пожалуйста, сообщите мне. Я жду Ваше сообщение»,* или *«С уважением!»*.

У российских студентов в тексте объяснительной записки так же нередко присутствуют формулы вежливости: после обозначения вида документа – «объяснительная записка» – следует, например, обращение *«Уважаемый Иванов О. В.»*, а заканчивается она словами *«С уважением…»*, что не допускается в документах этого типа, здесь же можно встретить и просьбу: *«Убедительно прошу Вас не применять в отношении меня строгие меры административного воздействия в связи с неявкой…»*, или *«Обращаюсь к Вам в надежде на понимание с Вашей стороны»*, что также неуместно.

Итак, возникающие в письменных работах студентов ошибки можно условно разделить на три группы. Одни из них допускаются только иностранными студентами, носят в этой группе тестируемых устойчивый характер (употребление падежных форм, форм местоимений, видов глагола, употребление временных форм, особенно в сложных предложениях и др.).

Другие ошибки, напротив, прослеживаются лишь в работах российских студентов, но вовсе не потому, что иностранные учащиеся их не допускают – это объясняется тем, что многие конструкции иностранные студенты в своей речи активно не используют (например, причастные и деепричастные обороты, фразеологизмы). И, наконец, третья группа, более многочисленная, включает типы ошибок, которые допускают и иностранные, и российские студенты.

Таким образом, при выработке параметров контроля необходимо соотносить достижения иностранных студентов с уровнем владения русским языком носителей языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Балыхина, Т. М.* Российская система тестирования по РКИ: современное состояние и перспективы развития / Т. М. Балыхина, Л. П. Клобукова, Е. Л. Корчагина, Н. М. Румянцева, Е. Е. Юрков // Русское слово в мировой культуре: материалы X Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Пленарные заседания: сб. докладов. В 2 т. / под ред. Е. Е. Юркова, Н. О. Рогожиной. – СПб.: Политехника, 2003. – Т. 2. – С. 127–140.

2. *Клобукова, Л. П.* Абитуриент-тест: русский язык для иностранцев. Типовой тест по русскому языку для иностранцев, поступающих в вузы России / Л. П. Клобукова, Е. А. Зелинская, В. В. Добровольская, И. В. Одинцова, Г. А. Битехтина. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова. Филологический факультет, 1994. – 70 с.

3. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. – М.; СПб., 2001.

4. *Попова, Н. Н.* Русский язык с русскими классиками: учебн. пособие / Н. Н. Попова, А. В. Бахмутова, Т. Н. Весова, Е. В. Чистякова / ВолгГТУ. – Волгоград, 2006. – 100 с.

5. *Аверьянова, Н. А.* Ровесники – ровесникам: учебн. пособие для иностранных студентов / Н. А. Аверьянова, Л. Ф. Белякова, А. В. Бахмутова; под ред. Н. А. Аверьяновой; ВолгГТУ – Волгоград, 2008. – 84 с.

6. *Аверьянова, Н. А.* Сопоставительный анализ ошибок иностранных и российских студентов при выполнении субтеста «Письмо» (второй уровень владения русским языком) // Тестовые формы контроля по русскому языку как иностранному (РКИ): II Всерос. научно-практич. конф. Доклады и сообщения / под ред. Н. П. Андрюшиной, О. А. Усковой; ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова – Москва, 2005. – С. 116–125.

7. *Аверьянова, Н. А.* Письменная деловая речь российских студентов // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7 (33) / Н. А. Аверьянова. – Волгоград: Политехник, 2007. – (Серия «Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе» ; вып. 4). – С. 80–82.

УДК 378.126
ББК Ч.481.4

Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк

ИМИДЖ КАК ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: filimonova_n@ rambler.ru, romanuk-elena9@mail.ru

В предлагаемой статье рассматриваются проблемы профессионально-педагогического общения в аудитории иностранных студентов, обучающихся в вузах России. Обращается внимание на имидж преподавателя вуза с учетом национально-психологических особенностей иностранцев.

Ключевые слова: педагогическое общение, национально-психологические особенности, имидж преподавателя, референтность.

N. Filimonova, E. Romanyuk

IMAGE AS A PART OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN ONE

Volgograd State Technical University

In suggested article problems of professional – pedagogical dialogue in an audience of the foreign students training in high schools of Russia are considered. It is paid attention to the image of the teacher in view of national – psychological features of foreigners.

Keywords: pedagogical dialogue, national – psychological features, the image of the teacher, reference.

Компетентность – это высшая степень профессионализма. Понятие «компетентность» в настоящее время широко распространено в педагогике, оно рассматривается как качество личности (Н. В. Кузьмина, Р. К. Тугушев и др.), как социальное явление (Г. Э. Белицкая, И. А. Зимняя, Л. А. Петровская, Дж. Равен., Р. Уайт и др.) или как часть профессионального роста специалиста (В. П. Бездухов, Ю. В. Варданян, А. К. Маркова и др.). Профессиональная компетентность – это способность и готовность специалиста к успешной профессиональной деятельности. Составной частью профессиональной компетентности преподавателя русского языка как иностранного является общение, оно формирует его профессиональный имидж. А. Ю. Панасюк составляющими имиджа специалиста считает пять элементов. Это среда обитания (жилище, кабинет, автомобиль и др.), внешность (телосложение, костюм, макияж и др.), продукция, услуга, которую создал специалист, вербальный имидж – что и как говорит и пишет специалист, кинетический имидж – движения корпуса, головы, рук, ног, мимика и др. Создание профессионального имиджа – это кропотливая работа над всеми пятью элементами, которые должны быть скоординированы между собой, так как речь идет о гармонии в образе, которая приводит к удовлетворению и успеху в профессии [1, с. 94].

Понятие «имидж» (от лат. imago – образ, от англ. image – образ) в последнее время все чаще применяется в контексте «имидж профессионала», в данном случае – имидж преподавателя высшей школы. Педагогическое общение – это специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника, обеспечивающее усвоение знаний и развитие личности в учебно-воспитательном процессе. Оно является необходимым условием обучения и формирования имиджа педагога. Это важнейший элемент педагогической деятельности; без него невозможно достижение целей обучения и воспитания. О внешней выразительности как источнике познания личности говорили еще древние ученые и философы (Гиппократ, Аристотель, Сократ). Внешний облик педагога должен свидетельствовать о хорошем вкусе и соответствовать этическим и эстетическим нормам. Существует достаточно много работ, посвященных изучению имиджа специалиста и преподавателя вуза (Л. Ю. Донцова, Л. П. Иноземцева, Л. М. Семенова, Г. Г. Почепцов и другие), но проблема имиджа преподавателя русского языка как иностранного практически не изучалась. Исследователь Л. П. Иноземцева приводит данные опросов студентов о предпочтительных положительных качествах преподавателей вуза, среди которых: профессионализм и глубокое знание предмета; умение образно и доступно излагать свои мысли; высокая общая культура и эрудиция; быстрота реакции и мышления, умение отстаивать свою точку зрения, умение пользоваться выразительными,

в том числе и невербальными средствами, способность понимать психологию студентов, доброжелательность, терпеливость, строгость и справедливость, психологическая устойчивость, аккуратный внешний вид. Студенты выделили и качества, противопоказанные преподавателям: высокомерие, грубость, недоброжелательность, самовлюбленность, менторство, застенчивость, медлительность, консерватизм, стремление подавить студента, несобранность и лень, излишняя эмоциональность [2]. Э. В. Кондратьев и Р. Н. Абрамов компонентами персонального имиджа считают внешние данные личности, поведенческие особенности, социальные и поведенческие характеристики, самовосприятие, восприятие референтными группами и публичный образ [3, с. 194].

Исследователь Л. Ю. Донцова определяет в диссертации «Психологические условия формирования имиджа преподавателей высшей школы» [5, с. 10–13] динамическую модель имиджа преподавателя вуза, состоящую из трех уровней: ***ядро*** (*природный компонент*: внешние данные преподавателя, его физические и психофизиологические особенности, темперамент, возраст, пол); ***внутренний уровень*,** в который входят: а) *личностный компонент*: коммуникативные качества и умения, приобретаемые личностью в результате образования и воспитания: интеллектуальные, нравственные и эмоционально-волевые качества, а также личное обаяние; б) *поведенческий компонент*: действия преподавателя в сложных педагогических ситуациях, отношение к стране, обществу и т. д.; в) *профессиональный компонент*: профессиональные знания, умения, навыки и компетентность, профессионально важные качества, индивидуальный стиль; ***внешний уровень*** составляют символические характеристики: а) *визуальный компонент*: осанка человека, внешняя привлекательность, одежда, ее цвет и стиль; б) *аудиальный компонент*: тембр голоса и интонация, манера говорить, скорость и громкость речи, артикуляция и т. д.; в) *кинестетический компонент*: жесты, мимика, взгляд, телодвижения; г) *ольфакторный компонент*: запаховое воздействие на человека.

Первый уровень – ядро имиджа или его природный компонент –важен для преподавателя русского языка как иностранного в том плане, что и природные, и физические, и психологические особенности личности преподавателя должны быть направлены к достижению определенной цели – эффективному педагогическому общению со студентами. На втором, внутреннем уровне можно выделить определенные коммуникативные качества и умения преподавателя, которые определяются потребностями иностранных студентов в межкультурном общении, его профессиональные знания и компетентность, его индивидуальный стиль общения, а в его поведении должны отражаться активная жизненная позиция, патриотизм, общественная активность и т. п. Третий, внешний уровень имиджа преподавателя в иностранной аудитории имеет определенное своеобразие по сравнению с его имиджем в российской аудитории. К примеру, в иностранной студенческой аудитории, которая может быть очень пестрой по национальному и религиозному составу, но в большинстве своем состоит из представителей мужского пола, преподаватель, формируя свой внешний облик, обязан учитывать многие моменты. Например, в мусульманской аудитории одежда преподавателя должна быть более закрытой, чем в любой другой. По данным опросов, все студенты предпочитают синий, голубой и фиолетовый цвет в одежде преподавателей вуза и менее одобряют красно-коричневую гамму. Особенности имиджа преподавателя высшей школы и, в частности, в иностранной аудитории рассматриваются в монографии, посвященной педагогическому общению [5], а также в пособии, посвященном национально-психологическим чертам иностранных учащихся из разных регионов [6].

Авторы другого учебного издания «Если твой студент – иностранец» предъявляют более жесткие требования к женщинам-преподавателям, работающим с иностранными студентами, считая, что им «нельзя появляться в одежде с мини-юбкой, вырезом декольте, открытым животом, с короткими рукавами: даже летом короткие рукава выглядят, мягко говоря, слишком неформально. Об одежде без рукавов и сарафанах не может быть и речи в деловом гардеробе» [7, с. 3]. Конечно, такой подход к решению этой проблемы довольно радикален, но в иностранной аудитории преподавание действительно имеет ряд ограничений. Общение происходит в небольшой аудитории, группа максимально составляет не более восьми учащихся. Студенты не прощают преподавателю неаккуратный внешний вид, неприятный запах тела и резкие ароматы, слишком неуместный стиль в одежде – как спортивный, так и роман-

тический или даже этнический. Не следует также забывать о той огромной внеаудиторной работе, которую проводят преподаватели в течение первого учебного года иностранцев в России. В иностранной аудитории нельзя учесть все особенности преподавания в каждой отдельной культуре, но необходимо иметь представление об общих тенденциях в облике преподавателя той или иной страны. Следует отметить, что в большинстве опросов студенты высоко оценивают деловой стиль одежды и внешний вид преподавателей, но именно культура общения оценена ими наиболее низко.

Продуктивность общения с иностранными учащимися во время и после занятий зависит от многих факторов. Исследователи отмечают необходимость коммуникативного настроя или готовности преподавателя к общению, уверенность в себе и настроенность на совместную деятельность, энергичное проявление коммуникативной инициативы, умение оперативно и гибко управлять общением, ощущение собственного стиля общения. Речь должна быть правильной и одновременно нейтральной, иностранным студентам трудно воспринимать разговорные формы русской речи, особенно на начальном этапе обучения. Мимика и пантомимика должны быть педагогически целесообразными и адекватными, с обязательным учетом особенностей данного контингента учащихся. В разных исследованиях приводятся данные опросов студентов по поводу факторов, влияющих на эффективность обучения, при этом примерно 75 % считают важным образ преподавателя, а около 90 % – стиль общения со студентами. Вполне закономерно, что и преподаватели, и студенты на первое место поставили профессиональные качества. Имеются и некоторые отличия. Студенты выше, чем преподаватели, ценят владение дидактическими приемами, справедливость и выразительность речи. Зато для преподавателей более значимыми, чем для студентов, оказались такие качества, как хорошие манеры, оптимизм и внешняя элегантность. И, наконец, единодушно низкую оценку получили и у преподавателей, и у студентов такие характеристики, как научное звание, порядочность, обаяние, крепкое здоровье, чуткость и аккуратность [4, с. 16]. Для коррекции педагогического общения, для изменения своего имиджа вузовским преподавателям желательно знакомиться с результатами подобных опросов, которые дают представление о том, каким видят студенты идеального преподавателя высшей школы.

Таким образом, имидж преподавателя – это динамическая характеристика, которая постоянно взаимодействует с социумом и культурой и требует коррекции и совершенствования.

Понятие имиджа находится в тесной связи с другим близким по значению термином «референтность преподавателя». *Референтность* – это особое качество личности, которое определяется мерой значимости для других людей. Понятие «референтный преподаватель» – это не столько модный термин, сколько ответ на вопрос, от чего зависит личная значимость вузовского преподавателя для его студентов. При этом на референтность преподавателя влияют не его объективные качества, а восприятие этих качеств студентами, их субъективное отношение к данной личности. Таким образом, для одних студентов этот преподаватель может быть референтным, потому что они испытывают к нему уважение, восхищение, симпатию и прочие эмоции, другие останутся равнодушными к его достоинствам, потому что для них важны иные профессиональные и человеческие качества. Более того, преподаватель не только может быть значимым для одних и неинтересным для других студентов, но и в той среде, где ранее он был референтным преподавателем, могут измениться ценностные ориентации и, как следствие, отношение к нему студентов. То есть референтность – это не постоянное качество личности, а величина переменная, которая зависит от целого ряда условий [8]. Вузовский преподаватель должен стремиться стать референтным, чтобы строить педагогическое общение со студентами: ему не нужно прибегать к сильным методам воздействия, его пожелания реализуются быстрее, чем требования авторитарного педагога. Исследователь А. В. Чулкова по результатам опросов студентов выделяет несколько групп качеств, которые необходимы преподавателю, чтобы быть референтным в глазах своих воспитанников. Это владение методами преподавания, умение доходчиво и интересно излагать материал, увлеченность предметом, профессиональная эрудиция, тактичность, уважение к студентам, общительность, умение сплотить коллектив, чувство юмора, эмоциональная выразительность, отзывчивость, доброжелательность, ответственность, потребность в саморазвитии [9].

Ряд опросов выявил представления иностранных студентов о необходимых качествах

преподавателей вузов. Анкетирование проводилось среди учащихся факультета подготовки иностранных специалистов ВолгГТУ в начале учебного года на английском языке и в конце – на русском. В начале списка обязательных для преподавателя качеств личности были профессиональная компетентность, общительность, активность, толерантность, консерватизм, образованность, высокий уровень интеллекта и культуры. Необходимо отметить, что в условиях обучения иностранных студентов на подготовительном факультете проблема имиджа преподавателя приобретает особый смысл. Преподаватель в течение первого учебного года – очень важный человек в жизни учащегося, он не только обучает его языку, но и открывает для студента новый мир, помогает решать его проблемы, становится его другом, советчиком и наставником. Кроме того, преподаватель – представитель своей страны, во многом отношение студентов к России и ее культуре зависит от него. Значение имиджа преподавателя русского языка как иностранного трудно переоценить. В перспективе исследования – вопросник по оценке качества инфраструктуры обучения на факультете. Такая работа может помочь организации процесса обучения на факультете подготовки иностранных специалистов и повысить имидж факультета и вуза в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Панасюк, А. Ю.* Вам нужен имиджмейкер? / А. Ю. Панасюк. – М. : Дело, 2001. – 239 с.

2. *Иноземцева, Л. П.* Особенности корпоративной культуры преподавателей / Л. П. Иноземцева // Вестник ЮУрГУ, серия «Лингвистика». – 2007. – № 15. – Вып. 5. – С. 79–82.

3. *Кондратьев, Э. В.* Связи с общественностью : учеб. пособие / Э. В. Кондратьев, Р. Н. Абрамов; под ред. С. Д. Резника. – М. : Академический Проект, 2003. – 416 с.

4. *Донцова, Л. Ю.* Психологические условия формирования имиджа преподавателей высшей школы: автореф. дис. … канд. пед. наук / Л. Ю. Донцова. – Ставрополь, 2004. – 22 с.

5. *Филимонова, Н. Ю.* Организация профессионально-педагогического общения при формировании основ межкультурной коммуникации в условиях российского вуза: монография / Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк; под ред. Н. Ю. Филимоновой; ВолгГТУ. – Волгоград, 2009. – 186 с.

6. *Филимонова, Н. Ю.* Особенности работы со студентами-иностранцами из стран Африки, Азии, Ближнего Востока, Латинской Америки (довузовский этап): учебное пособие / Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк, Т. Ю. Тулупникова, Н. В. Щукина; ВолгГТУ. – Волгоград, 2008. – 80 с.

7. *Попова, И. М.* Если ваш студент – иностранец (в помощь преподавателям, работающим с иностранными студентами): сборник статей с приложением / И. М. Попова. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. – 32 с.

8. *Давыдова, М. Л.* Преподаватель глазами студента: критерии референтности / М. Л. Давыдова, Н. Ю. Филимонова // Социально-экономические и правовые проблемы современной России: сб. научных статей. – Волгоград, 2009. – Вып. 4. – С. 7–12.

9. *Чулкова, А. В.* Личностная референтность преподавателя как средство целостного педагогического процесса в вузе / А. В. Чулкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер. Педагогические науки. № 1(10). – Волгоград: Изд-во «Перемена», 2005. – С. 59–62.

УДК 347.77.378
ББК 67.404.3

О. Л. Серегина

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ПРАВА НА РЕЗУЛЬТАТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Волгоградский государственный университет
E-mail: olseregina@gmail.com

Автор статьи говорит о цели существования дисциплин, об интеллектуальных правах на результаты инновационной деятельности, перечисляет наиболее актуальные и современные методы преподавания дисциплины.

Ключевые слова: дисциплина, интеллектуальная собственность**,** методическое обеспечение, инновации, актуальные тенденции современной науки, нанотехнологии, государственная политика.

O. Seregina

THE INTELLECTUAL RIGHTS TO THE RESULTS OF THE INNOVATIVE ACTIVITY: METHODOLOGICAL PROVISION OF THE TEACHING OF THE DISCIPLINE

Volgograd State University

The author of the article says about the purpose of existence of disciplines on intellectual rights to the results of innovation activities, lists the most actual and modern methods of teaching.

Keywords: discipline, intellectual property**,** methodological provision, innovations, current tendencies of modern science, nanotechnologies, state police.

Использование передовых технологий, генерирование интеллектуального капитала, в том числе знаний, навыков, производственного опыта, превращение их в эффективное производство – вот то, что способствует развитию современной глобальной экономики.

Безусловно, что представление результатов инновационной деятельности на внутреннем и внешнем рынке возможно только при обеспечении защиты и охраны прав на эти объекты, а также беспрепятственного осуществления возможной передачи научно-технических знаний и новых технологий.

В последнее десятилетие Россия активно стремится к построению национальной инновационной системы. Преподавание в вузах дисциплин, связанных с закреплением и осуществлением гражданских прав на результаты инновационной деятельности, представляет собой необходимую составляющую познаний будущего специалиста, бакалавра или магистра юриспруденции.

Право интеллектуальной собственности – самостоятельный институт российского права, целостная совокупность норм, регулирующих различные виды интеллектуальной собственности, способы ее защиты и осуществления.

Дисциплины, тем или иным образом изучающие результаты интеллектуальных прав на инновационную деятельность в общей системе объектов гражданских прав, в том числе посвящены анализу тенденций, вызванных влиянием развития новых технологий на характер исключительных прав [1].

Основной целью преподавания дисциплин о правах на результаты инновационной деятельности является формирование у студентов и магистрантов понимания о влиянии интеллектуальной собственности на эффективность национальной инновационной системы, влиянии наиболее актуальных тенденций развития инновационной сферы на характер исключительных прав.

В числе задач преподавания – преподнесение базовых знаний о таком правовом явлении, как результаты интеллектуальной собственности в инновационной сфере, приобретение студентами и магистрами объема знаний в области вопросов права интеллектуальной собственности и его защиты, в том числе изучение и нахождение места различных направлений инновационной деятельности (таких, например, как нанотехнологии) в качестве одного из наиболее перспективных направлений науки, технологий и промышленности в современном российском государстве.

Представляется, что в процессе изучения дисциплин в сфере интеллектуальных прав на инновации студенты должны получить объем знаний относительно самого понятия инноваций в современной науке, существования основных инновационных направлений; политики российского государства в сфере инноваций. Кроме того, необходимо помочь студенту свободно ориентироваться в вопросах осуществления и распоряжения интеллектуальными правами на результаты инновационной деятельности; знать основные организации в сфере правового регулирования интеллектуальной собственности на инновационные открытия.

Автору видится, что не нужно повторяться и дублировать информацию, изученную студентами ранее. В рамках обсуждаемых дисциплин достаточно только проверить наличие у студентов некоторых полученных ими ранее общих знаний, в частности, об авторском, патентном праве, о правах на результаты интеллектуальной деятельности.

Несмотря на свою актуальность и значимость, результаты инновационной интеллектуальной деятельности являются лишь одним из объектов права интеллектуальной собственности [2]. Поэтому практическим назначением преподаваемой дисциплины должно стать обучение студента применять нормы права интеллектуальной собственности к конкретным ситуациям в сфере инноваций.

Путем предоставления студентам информации в электронном виде обеспечивается доступность и своевременная актуализация учебных и учебно-методических материалов, а значит, наиболее эффективная реализация образовательной программы [3].

Важной составляющей методического обеспечения дисциплины является предоставление (в составе учебно-методического комплекса или в любом другом доступном источнике) обучающимся списка нормативных актов, учебной и научной литературы, публикаций в периодических изданиях.

Учитывая динамичность развития изучаемого направления, необходимо разрабатывать курс с учетом последних исследований и разработок в данной области знаний, постоянно следить за изменениями, дополнениями в законодательстве, обновлять базу нормативных и су-

дебных источников. В качестве эффективного средства поиска информации студентам следует рекомендовать для самостоятельной работы электронные справочно-правовые системы «Гарант» или «Консультант-Плюс» (в которых также могут быть найдены все рекомендуемые нормативные документы, международные договоры и судебные акты).

Такое методическое обеспечение позволяет обучить студента и магистранта работать с правовыми базами и обобщениями судебной практики, толковать нормы права интеллектуальной собственности.

Еще одним направлением, которое позволяет не отставать от динамично развивающихся процессов, является активное использование ресурсов информационно-телекоммуникационной сети Интернет. Значение Интернета безусловно растет. Как правило, современному поколению студентов составляет наименьшую сложность обратиться к этому источнику знаний [4]. Однако кроме общих советов и рекомендаций, желательно задать верное направление и указать обучающимся некоторые адреса в Интернете, при помощи которых может быть найдена соответствующая информация. Не стоит ограничиваться только ссылкой, желательно также заранее уточнить и заинтересовать содержанием конкретного сайта. Например, это может выглядеть следующим образом:

1. http://www1.fips.ru – Роспатент – Федеральная служба по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам

2. http://www.wipo.int/portal/index.html.ru – Всемирная организация интеллектуальной собственности – Учреждение Организации Объединенных Наций, деятельность которого направлена на развитие международной системы интеллектуальной собственности

3. http://www.epo.org – Европейское патентное ведомство – Получение патентной охраны на территории всех государств-участников Европейской патентной конвенции через подачу одной Европейской патентной заявки в Европейское патентное ведомство

4. http://www.copyright.ru – Copyright.ru – Интернет-ресурс по авторскому праву, смежным правам, защите интеллектуальной собственности и патентованию

5. http://federalbook.ru/news/analitics/02.09.2010.html – Федеральный справочник: «Нормативные правовые акты формирования инновационного комплекса в Российской Федерации».

Не стоит забывать и о прикладном назначении рассматриваемых дисциплин. Оно должно проявиться в том, чтобы в результате обучения студенты могли грамотно написать договор, предусматривающий передачу интеллектуальных прав на инновационные объекты, правильно оформить заявку на изобретение, полезную модель, промышленный образец и другие объекты интеллектуальной собственности. Помимо нарабатывания таких навыков на семинарских занятиях, для достижения этой цели необходимо обеспечить обучающихся образцами вышеперечисленных документов или ссылками на те источники, где они смогут их найти самостоятельно.

Однако прежде чем приступить к выполнению заданий для самоконтроля, студентам необходимо изучить лекционный материал по данной теме, рекомендуемые основные и дополнительные нормативные, учебные и научные источники.

При составлении учебно-методического комплекса следует представить все материалы, необходимые для полноценной подготовки ко всем вопросам каждой из тем предмета, в том числе: план проведения занятий (с подробным разъяснением механизма каждой из его форм); вопросы, выносимые на обсуждение; список дополнительной литературы по каждой теме; программную аннотацию по каждой теме и т. д.

Задания для практических занятий студентов чаще всего представляют собой задачи и необходимость подготовить мотивированные ответы на вопросы.

При решении задач студентам необходимо проанализировать обстоятельства, изложенные в условии, обосновать свои выводы ссылками на нормы права. При этом формулировка соответствующей нормы должна быть приведена полностью. Если в задаче поставлено несколько вопросов, полные и обоснованные ответы должны быть даны по каждому из них.

Иногда задание заключается в подготовке мотивированных ответов на вопросы. Если вопрос сформулирован как закрытый, то студенту следует раскрыть свой ответ, дав полную и обоснованную аргументацию. Если требуется перечислить понятия, то необходимо также дать пояснения по каждому из них.

Вопросы по теме могут быть такими:

«Стратегия развития РФ в инновационной сфере»:

1. Опишите место и роль государства в сфере инновационной деятельности.

2. Какие нормативные акты определяют политику РФ в сфере наноиндустрии, другой инновационной деятельности?

3. Какие способы и направления внедрения достижений в хозяйственную практику вы знаете?

4. Охарактеризуйте темпы и цели развития процессов передачи технологий, прав на использование объектов интеллектуальной собственности.

5.Укажите государственные приоритеты в инновационной сфере, основные направления государственной политики РФ в области развития инновационной системы.

Особого внимания заслуживает процесс формулирования перечня тем рефератов, курсовых, а также дипломных работ. Такая новаторская дисциплина требует и нетрадиционного подхода к научным исследованиям в данной области. Видится, что перечень тем, предлагаемых на суд молодых исследователей, не должен копировать список вопросов к экзамену, как часто можно встретить в традиционных, глубоко исследованных дисциплинах (гражданское право, гражданский процесс).

Ниже сформулировано несколько тем, претендующих на новаторство и в то же время требующих глубины исследования материала:

1. Инновационная деятельность и трансформация существующих результатов интеллектуальной деятельности: проблемы введения в гражданский оборот.

2. Влияние наиболее инновационных и актуальных тенденций развития нанотехнологичной сферы на существование права интеллектуальной собственности.

3. Появление и внедрение инноваций в практику мирового хозяйствования в современных условиях.

4. Механизм защиты интеллектуальных прав в РФ и в международном сообществе.

5. Интеллектуализированная инновационная деятельность и право интеллектуальной собственности на инновации: соотношение понятий.

Работа над подобным исследованием, как и по предмету в целом, должна носить творческий характер, отражать свежий взгляд на наиболее актуальные тенденции современной науки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Ипполитова, А. А*. О коммерциализации ОИС в региональной инновационной системе Саратовской области / А. А. Ипполитова // Инновационная деятельность. – 2012. – № 2 (20).

2. *Серегина, О. Л*. Нанотехнологии как объект права интеллектуальной собственности / О. Л. Серегина // Законы России: опыт, анализ, практика. – М.: Издательский дом «Буквовед», 2011. – Сентябрь. –С. 58–62.

3. *Давыдова, М. Л.* Средства повышения эффективности самостоятельной работы иностранных студентов на разных этапах обучения (на примере преподавания юридических дисциплин) / М. Л. Давыдова, Н. Ю. Филимонова // Научный Вестник МГТУ ГА, серия «Международная деятельность вузов». – МГТУ ГА. – 2007. – № 116 6).

4. *Филимонова, Н. Ю*. Подготовка к курсовым работам по НСР с применением информационных технологий / Н. Ю. Филимонова, В. Д. Горьковская, Н. В. Харламова // Вестник ТулГУ. Серия «Современные образовательные технологии в преподавании естественно-научных дисциплин».– Тула: Изд-во ТулГУ, 2011. – Вып. 10. – Ч. 1. – С. 63–67.

УДК 378
ББК Ч 484.4

Н. Ю. Филимонова, А. Е. Годенко

РОЛЬ ДОВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: filimonova_n@rambler.ru

В предлагаемой статье рассматриваются роль довузовского этапа в рамках непрерывного обучения и особенности работы с иностранцами в условиях технического вуза.

Ключевые слова: довузовский этап, иностранные студенты, технический университет.

N. J. Filimonova, A. Y. Godenko

BEFORE UNIVERSITYGRADE OF STUDING OF FOREIGN STUDENTS AND ITS ROLE WITHIN THE FRAMEWORK OF FUNDAMENTAL PREPARATION OF THE FUTURE ENGINEERS

Volgograd State Technical University

In suggested article are examined a role before university stage within the framework of continuous training and features of work with foreigners in conditions of a technical university.

Keywords: before university stage, foreign students, technical university.

В настоящее время российские вузы оказывают иностранцам самые различные образовательные услуги, среди которых можно назвать обучение иностранных студентов, стажеров, аспирантов как на очных, так и на заочных отделениях, обучение иностранцев в совместных университетах и институтах, а также в 86 зарубежных филиалах, в культурных центрах, на курсах и прочее. На сегодняшний день вузовское и послевузовское образование получает свыше 200 тысяч иностранных граждан из 170 стран мира. При этом основное количество иностранных студентов приезжает из стран СНГ (39,1 %) и стран Азии (35,7 %) – всего 74,8 % от общего числа иностранцев, обучающихся в России (рис. 1).

Аналогичная ситуация сложилась и в Волгоградском государственном техническом университете, где основная группа иностранцев – это студенты, приехавшие из стран Азии (50,8 %) и стран СНГ (21,8 %), что составляет 72,6 % от общего числа иностранцев, обучающихся в ВолгГТУ (рис. 2).

Регулярное обучение иностранцев началось в нашей стране с середины прошлого века (первые кафедры русского языка для иностранных граждан были созданы в 1951 году). Численность иностранных граждан, обучавшихся в вузах СССР в 1950–1951 учебном году, составляла 5,9 тысячи человек. При этом доля иностранных граждан в составе всех студентов советских вузов была 0,5 %. К 1990–1991 учебному году, то есть накануне распада СССР, в советских учебных заведениях обучалось 126,5 тысячи иностранцев, что составляло 2,6 % от численности всего студенчества [2, с. 22]. Децентрализация системы подготовки зарубежных специалистов привела к тому, что число иностранных студентов в стране резко сократилось. Только в 2006–2007 учебном году удалось достичь показателей советского периода.

С 1990-х годов международная деятельность вузов направлена на поиски партнеров и развитие платных форм обучения. Учитывая нестабильность бюджетного финансирования, российские вузы стремились увеличить прием иностранцев на контрактной основе. Если в 1991 году в стране обучалось 36710 иностранных студентов, приехавших по гослинии, и только 2591 по контракту, то через 10 лет картина изменилась: по гослинии приехало 7948 человек, а по контракту – 53478 человек.

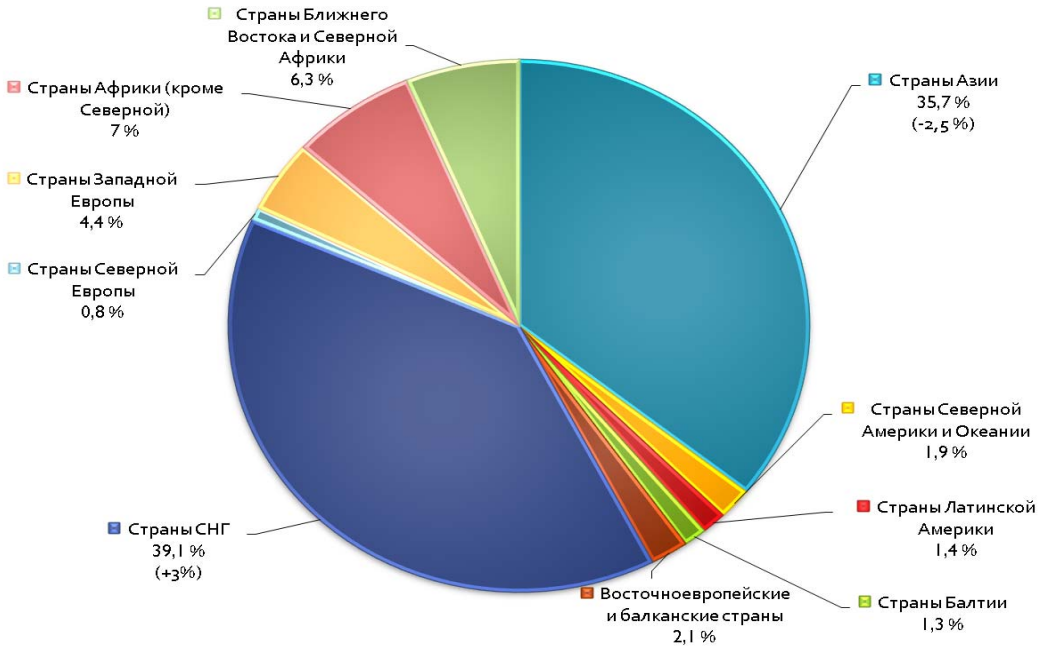


Рис. 1. Доля иностранных граждан из различных стран, обучавшихся в вузах РФ в 2009–2010 учебном году [1]

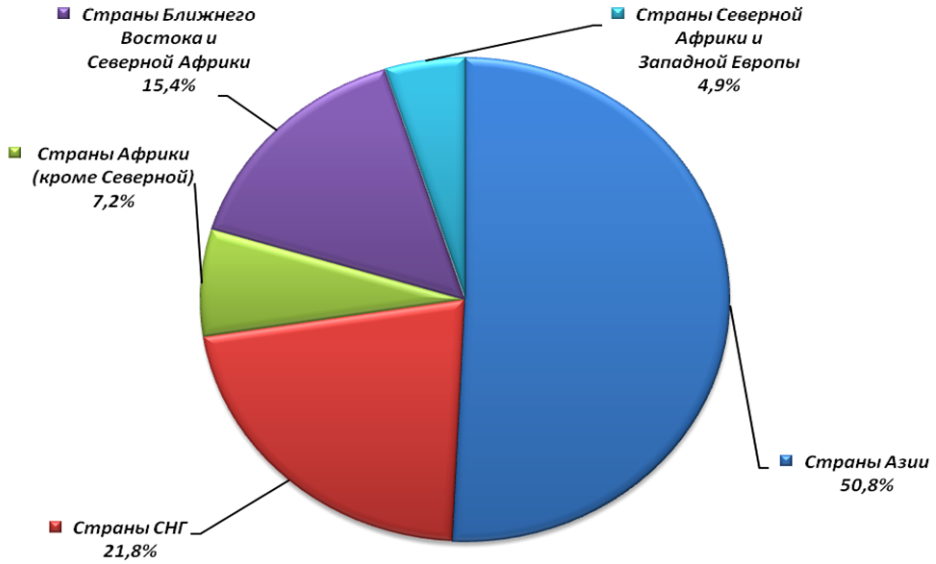


Рис. 2. Распределение иностранных студентов, обучавшихся в ВолгГТУ в 2011–2012 учебном году, по регионам

Модель подготовительных факультетов, центров довузовской подготовки иностранных учащихся, появившаяся в 1950-е годы, оказалась вполне жизнеспособной. И сегодня с довузовского этапа начинается процесс обучения иностранцев в России. Этот этап является непременным и обязательным звеном в рамках непрерывного образования, потому что именно здесь закладываются основы качественной подготовки будущего иностранного специалиста.

Основное место в учебном процессе в условиях довузовского этапа занимает русский язык. Если общий объем учебного времени составляет 2052 часа, из них аудиторных – 1368 часов (минимальный объем – 1350 часов, из них аудиторных – 1000 часов), то на русский язык отводится 50 % учебного времени. Именно на этих занятиях иностранный учащийся технического вуза уже на начальном этапе изучения русского языка получает первые представления о культурных и духовных ценностях русского народа, о «языковой картине мира». Уроки русского языка развивают познавательную активность студентов, способствуют быстрейшему освоению ими новой для них культурно-языковой среды, развитию их речевой деятельности в социально-

культурной сфере, формированию лингвокультуроведческой компетенции [3].

Особое место в числе иностранцев, приезжающих на учебу в российские вузы, занимают студенты из стран СНГ. Из их числа 33,8 % приходится на учащихся из Казахстана, 9,6 % – из Украины, 9,1 % – из Белоруссии, 8,9 % – из Туркменистана и т. д. (рис. 3).

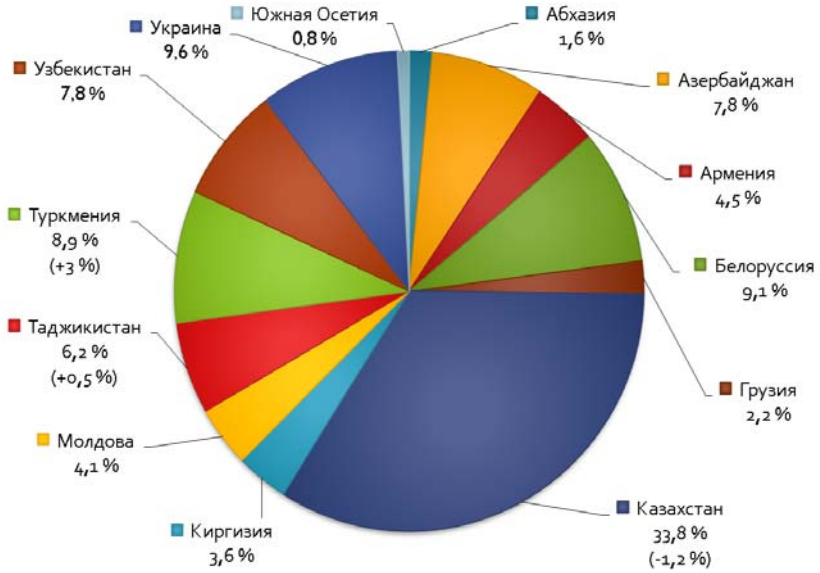


Рис. 3. Доля иностранных граждан из стран СНГ, обучавшихся в российских вузах в 2009–2010 учебном году

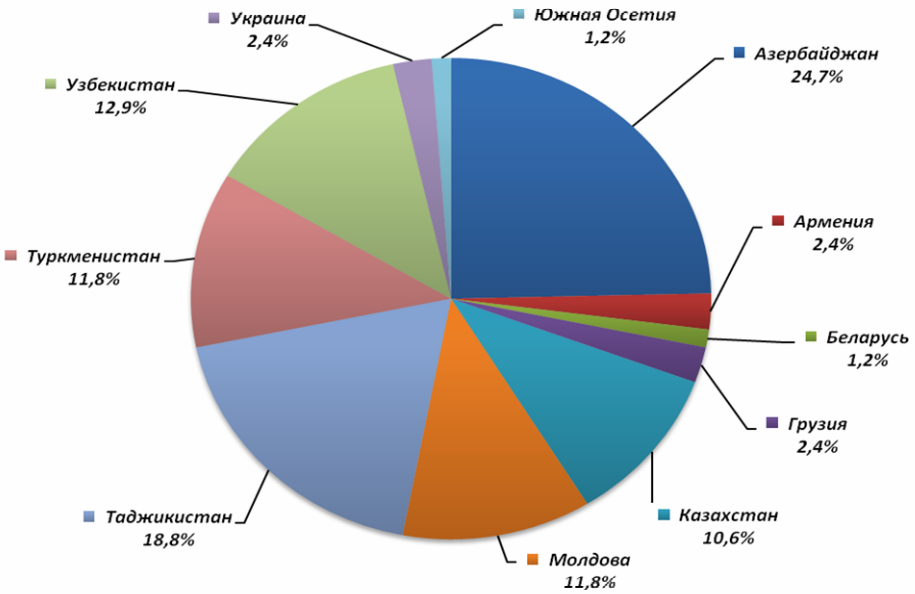


Рис. 4. Распределение граждан СНГ, обучавшихся в ВолгГТУ в 2011–2012 учебном году, по странам

В разных вузах количественное соотношение иностранных студентов, приехавших из разных стран СНГ, может быть иным. Это объясняется как маркетинговой политикой конкретного вуза, так и территориальной близостью к той или иной стране. В ВолгГТУ, например, 24,7 % учащихся приехали из Азербайджана, 18,8 % – из Таджикистана, по 11,8 % – из Туркменистана и Молдовы (рис. 4).

Студенты из стран СНГ приезжают на обучение в российские вузы с разным уровнем владения русским языком, что объясняется различным статусом русского языка в бывших советских республиках [4]. Только в Белоруссии и Украине – это язык государственного общения, в Казахстане и Киргизии – язык официального общения, в Молдове, Узбекистане и Таджикистане – язык межнационального общения, в Азербайджа-

не, Армении, Грузии, Латвии, Литве и Эстонии – юридически иностранный, хотя фактически – язык межнационального общения. Из-за нехватки учителей и учебно-методических пособий все большее число учащихся из стран СНГ приезжает на учебу в Россию с плохим знанием русского языка, из-за чего они не могут сразу поступить на первый курс вуза и вынуждены пройти этап довузовской подготовки.

На довузовском этапе обучения иностранцам не только дают необходимый уровень владения русским языком, но и готовят их по ряду предметов и адаптируют к требованиям технического вуза.

В основе фундаментальной подготовки будущих инженеров на довузовском этапе в технических университетах лежат общеобразовательные дисциплины, преподавание которых необходимо для восполнения недостающих знаний по предметам; для корректировки объема и содержания этих знаний, полученных иностранными учащимися на родине; для приведения этих знаний в соответствие со стандартами российского полного среднего образования, без чего невозможно дальнейшее обучение в техническом вузе.

Анализ исследований проблем подготовки иностранных учащихся на довузовском этапе позволяет сделать вывод, что в разных вузах России ситуация, как правило, следующая:

– низкая общеобразовательная подготовка иностранных учащихся; это объясняется тем, что многие из них не сумели пройти на родине высокий конкурсный отбор для учебы в странах Европы и Америки или у себя на Родине;

– различные национальные системы образования в странах, из которых приезжают иностранные учащиеся; разночтения в общегосударственных программах России и государств, в которых учащиеся получили среднее образование (отсутствие в программах некоторых стран ряда разделов по предметам, отсутствие в программах национальных школ некоторых дисциплин и многое другое);

– неравномерность заезда на подготовительный факультет учащихся и в связи с этим разные сроки обучения на этапе предвузовской подготовки;

– необходимость в сжатые сроки, кроме овладения русским языком (элементарным, базовым и первым сертификационным уровнем), а также дисциплинами федерального и вузовского компонентов, ликвидировать индивидуальные пробелы в подготовке по общетеоретическим дисциплинам [5].

Общеизвестно, что на довузовском этапе обучения иностранные учащиеся демонстрируют неодинаковую, зависящую от разных факторов подготовку по общетеоретическим дисциплинам. Знание различных национальных образовательных систем необходимо преподавателям-предметникам для того, чтобы индивидуально подходить к учащимся из разных стран, помогая им ликвидировать пробелы в знаниях.

Особую роль играют и сроки начала занятий на подготовительном факультете. Иностранные учащиеся, прибывающие по государственной линии, как правило, приступают к учебе на факультете в сентябре-октябре. Основная масса контрактников прибывает на обучение значительно позже. С учетом этих обстоятельств проходит корректировка рабочих программ, продление второго семестра за счет сокращения летних каникул.

В ВолгГТУ, как правило, высокий уровень подготовки имеют учащиеся из Вьетнама, частично – Бангладеш, Китая, Ливана. Низкий уровень подготовки имеют учащиеся из Палестины, Египта, Гвинеи-Бисау. Поэтому преподавателям-предметникам приходится решать вопросы как языковой подготовки по предмету, так и вопросы ликвидации пробелов в знаниях.

Изучая общетеоретические дисциплины, иностранцы не только (а может быть, не столько) получают информацию по предмету, но и овладевают языковой базой, необходимой для дальнейшего обучения на первом курсе. Поэтому преподаватели-предметники обучают предмету через русский язык или русскому языку через предмет. Даже когда иностранные учащиеся в достаточной мере владеют содержательной стороной изучаемых дисциплин, им еще предстоит изучить лексико-терминологический аппарат, без чего невозможно дальнейшее обучение в вузе [6].

Справедливости ради следует признать, что и вчерашние российские школьники испытывают трудности при знакомстве с новыми для них вузовскими академическими требованиями. Но иностранные абитуриенты сталкиваются с иной общеобразовательной системой, а также вынуждены на новом жизненном этапе обучаться на чужом для них языке.

Еще одной важной особенностью педагогической системы довузовской подготовки иностранцев является поэтапная межпредметная

преемственность общенаучных дисциплин, чем объясняется определенная последовательность ввода предметов.

Важно строго дозировать учебный материал, установив научно обоснованный баланс между учебными дисциплинами на довузовском и последующих этапах, поэтому чрезвычайно важной представляется необходимость осуществления преемственности как важнейшей связи между каждым последующим этапом непрерывного вузовского образования [7].

Уже на этапе довузовской подготовки иностранцев необходимо учитывать профессиональную направленность обучения. При этом нужно знать, как в учебной группе слушатели распределяются по направлениям подготовки.

В российских технических вузах популярным среди иностранных граждан является экономическое направление подготовки (60,23 % от общего количества иностранных слушателей выбирают экономические специальности), 22,41 % иностранцев останавливают свой выбор на вычислительной технике, 6 % – на автотранспорте и т. д. (рис. 5).

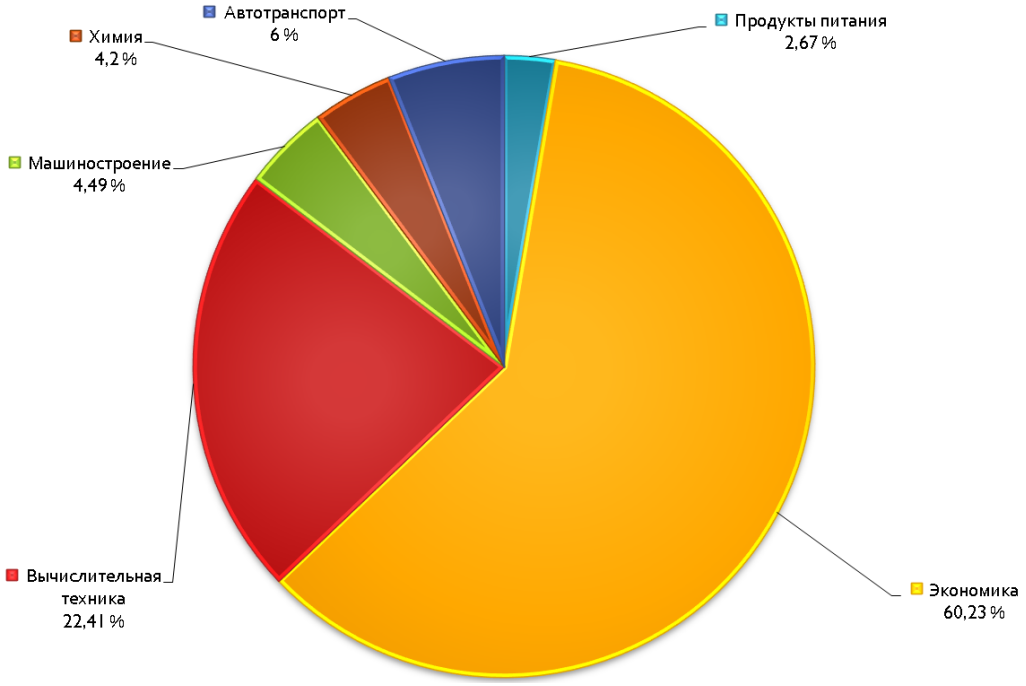


Рис. 5. Распределение иностранных студентов по направлениям подготовки, Россия, 2009–2010 учебный год

В Волгоградском государственном техническом университете выпускники довузовского этапа более равномерно распределяются по различным направлениям подготовки, проявляя интерес к самым разным специальностям, что, на взгляд авторов, объясняется регулярной профориентационной работой.

Чрезвычайно важно, чтобы в первый год обучения в России студент определился в выборе дальнейшего пути. Между тем далеко не всегда иностранцы имеют твердое представление о том, чем они хотят заниматься в будущем. По наблюдениям авторов, к концу первого семестра двадцать пять процентов учащихся не уверены в правильности своего выбора, а десять-двенадцать процентов обращаются с просьбой об изменении выбранного ими направления подготовки.

И преподаватели русского языка, и преподаватели-предметники помогают иностранцам осмыслить свои возможности, способности, представить последствия неверного решения, а затем сделать окончательный выбор. В результате систематической индивидуальной и профориентационной работы многие иностранные учащиеся к концу первого учебного года вполне осмысленно выбирают свою будущую специальность (рис. 6).

Естественно, что при переходе от одного учебного этапа к другому, от одной подсистемы непрерывного обучения к другой должны изменяться не только содержание и объем конкретной дисциплины, но также формы и методы обучения. И это касается как профильных, так и гуманитарных дисциплин.

Иностранные учащиеся приезжают на учебу в Россию с совершенно различным стартовым уровнем образованности. Анализ ситуации на факультете подготовки иностранных специалистов Волгоградского государственного технического университета показал следующее: подавляющее большинство учащихся приезжает сразу после окончания школы (75,8 %), значительно меньшее количество – после одного-двух курсов университета (21,4 %). Некоторые (1 %) имеют перерыв в учебе, вызванный различными причинами (ждали возможности поехать учиться за границу, не прошли конкурсный отбор на учебу на родине или в другой стране, зарабатывали деньги на обучение). Значительно реже приезжают бакалавры, желающие продолжить учебу в России на более высоком уровне (2,8 %). Появились иностранные студенты, получившие высшее образование на родине, которые намерены продолжить обучение в магистратуре и аспирантуре.

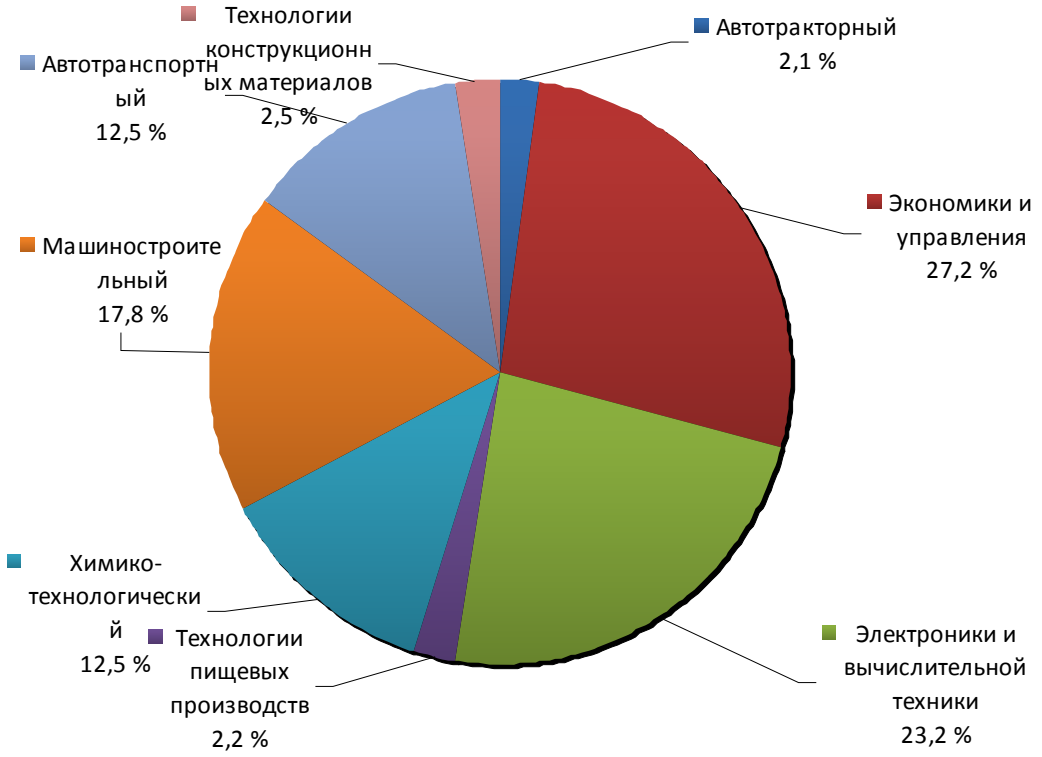


Рис. 6. Распределение иностранных студентов ВолгГТУ по факультетам в 2011 г.

Различный стартовый уровень образованности иностранных учащихся требует внесения корректив в содержание и организацию обучения. Различны и возможности обучаемых. Одни из них еще не владеют умением учиться, а другие уже научены использовать накопленные знания для приобретения новых, имеют способности к самообразованию [8].

Перечисленные трудности касаются обучения общеобразовательным дисциплинам, изучение которых лежит в русле интересов иностранных учащихся. Будущие инженеры в большинстве своем предпочитают предметы технического цикла, так как их основная цель – овладеть определенным объемом знаний, умений и навыков, которые позволят им получить высшее техническое образование. Поэтому довузовская подготовка объективно необходима иностранным учащимся как адаптационный этап, на котором они не только изучают русский язык, но и приводят свою академическую подготовку в соответствие с требованиями высшей школы России, что позволит им успешно учиться в техническом вузе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Арефьев, А. Л.* Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Статистический сборник / А. Л. Арефьев, А. Ф. Шереги. – 2011. – Вып. 3.

2. *Арефьев, А. Л.* Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник / А. Л. Арефьев, Ф. Э. Шереги // Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: ЦСП, 2011. – Вып. 3. – 360 с.

3. *Филимонова, Н. Ю.* Россия на международном рынке образования: требования к начальной подготовке зару-

бежных учащихся / Н. Ю. Филимонова // Философское осмысление социально-экономических проблем: межвузовский сб. науч. тр. – Волгоград, 2004. – Вып. 8. – С. 70–79.

4. *Филимонова, Н. Ю.* Роль русского языка в адаптации и интеграции мигрантов / Н. Ю. Филимонова // Интернационализация региональных вузов: тенденции, стратегии, пути развития: материалы Междунар. научно-практич. конф.; ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – С. 79–85.

5. *Филимонова, Н. Ю.* Место довузовской подготовки иностранных учащихся в рамках непрерывного образовательного процесса / Н. Ю. Филимонова, А. Е. Годенко // Наука и образование: материалы 7-й Междунар. научной конф. – Белово: ООО «Канцлер», 2008. – Ч. 2. – С. 648–651.

6. *Филимонова, Н. Ю.* Предвузовский этап технического университета – начальный этап фундаментальной подготовки будущих инженеров / Н. Ю. Филимонова // Известия ТулГУ. Серия «Современные образовательные технологии в преподавании естественно-научных дисциплин. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2006. – Вып. 5. – С. 3–7.

7. *Филимонова, Н. Ю.* Предвузовская подготовка иностранных учащихся в рамках непрерывного образования / Н. Ю. Филимонова, А. Е. Годенко // Международное образование в начале 20-го века: сб. научн. тр. – М.: МАДИ (ГТУ), 2005. – Ч. 1. – С. 50–57.

8. *Филимонова, Н. Ю.* Особенности академической адаптации иностранных учащихся в техническом вузе / Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк // Актуальные проблемы современного вузовского образования: сб. научных и научно-методич. тр.; ВолгГТУ. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2011. – С. 21–25.

УДК 378
ББК Ч 484.4

Е. А. Никитина

ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В ВУЗЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ НА ОСНОВЕ ГИБКИХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет

E-mail: elenanik1@mail.ru

В статье описывается опыт реализации программы подготовки иностранных граждан к поступлению в вузы Российской Федерации в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете, анализируется контингент иностранных студентов, обучающихся по различным профилям. В работе предлагаются гибкие варианты программы, разработанные с целью повышения качества подготовки иностранных абитуриентов к обучению в российских вузах, оптимизации образовательного процесса.

Ключевые слова: программа подготовки в вуз, контингент иностранных студентов, гибкие модели обучения.

E. A. Nikitina

INTERNATIONAL STUDENTS UNIVERSITY PREPARATION PROGRAM BASED ON FLEXIBLE MODELS OF TEACHING

Saint-Petersburg State Polytechnic University

The article describes the experience of realization of international students of university preparation program in St. Petersburg State Polytechnic University. The contingent of foreign students studying in various fields of preparation is analyzed. In given clause flexible teaching models, developed in order to improve the quality and optimize the educational process are proposed.

Keywords: the university preparation program, contingent of international students, flexible teaching models.

Международное сотрудничество является одним из наиболее актуальных и перспективных направлений работы по интернационализации образования, стимулирующих развитие других видов деятельности вуза: совершенствование государственных образовательных стандартов, учебных планов и программ; внедрение новых технологий профессиональной подготовки учащихся; формирование позитивного имиджа российской высшей школы на международном рынке образовательных услуг.

Российская Федерация традиционно является одним из ведущих игроков на международном рынке образования. Значительный теоретический и практический опыт работы по подготовке специалистов для зарубежных стран в системе отечественной высшей школы, накопленный более чем за полувековой период времени, позволяет России удерживать лидирующие позиции в рейтинге стран-реципиентов, предоставляющих образовательные услуги.

Важнейшими элементами системы, обеспечивающей прием, обучение и повышение квалификации иностранных граждан в российских вузах, являются подготовительные отделения, многие из которых созданы на базе подготовительных факультетов для иностранных граждан, открытых еще в 50–60-е годы прошлого века. Подготовительные факультеты выполняли социальный заказ государства по оказанию

помощи в подготовке национальных кадров для стран Азии, Африки и Латинской Америки, только что получивших независимость. Первый подготовительный факультет был создан в Московском государственном университете в 1955 году. К 1965 году функционировали подготовительные факультеты в МГУ и Московском автомобильно-дорожном институте, в Ленинградском государственном университет им. А. А. Жданова (ЛГУ) и Ленинградском государственном гидрометеорологическом институте (ЛГГМИ), был также создан Университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. В 1965 году подготовительные факультеты ЛГУ и ЛГГМИ были закрыты. Однако приказом Министерства высшего и среднего специального образования СССР и Министерства высшего и среднего специального образования РСФСР от 29.04.1965 г. № 123 «Об организации в Ленинградском политехническом институте подготовительного факультета для иностранных граждан» был создан подготовительный факультет в ЛПИ им. М. И. Калинина (в настоящее время Санкт-Петербургский государственный политехнический университет), куда была переведена основная часть профессорско-преподавательского состава ЛГУ и ЛГГМИ.

В 1980-е годы численность иностранных студентов на подготовительном факультете ЛПИ достигала 400–450 человек. Особо следует сказать об обучении в 1980–1983 гг. стажеров из Вьетнама (70–100 человек ежегодно), для которых была разработана специальная образовательная программа. Это были люди, занимающие высокие посты в народном хозяйстве Вьетнама (директора заводов, банков, начальники геологических партий, заместители министров). В течение года они изучали русский язык на подготовительном факультете ЛПИ, а затем стажировались в финансово-экономическом или инженерно-экономическом институте. В целом это был период подъема организационной, учебной, научно-исследовательской и научно-методической деятельности факультета [1, 7].

С распадом СССР была разрушена система обучения иностранных студентов по государственной линии и по линии общественных организаций. Обучение иностранных граждан стало осуществляться на контрактной основе. В то время стала очевидной необходимость создания более эффективной, мобильной и гибкой структуры управления. В связи с этим ректорат начал реорганизацию всей деятельности университета по обучению иностранных студентов, и в 1992 году Приказом ректора СПбГТУ № 220 от 29.05.1992 г. на базе подготовительного факультета и Центра русского языка был создан Международный центр обучения.

Обучение на контрактной основе привело к тому, что студент, заплативший за обучение, мог выбрать любую специальность (в отличие от государственных студентов, которые приезжали с определенным направлением национальных министерств образования и Минвуза СССР). Подготовительный факультет, прежде специализировавшийся на подготовке к обучению в российских вузах будущих инженеров и техников, должен был разрабатывать и реализовывать образовательные программы для разных профилей и разных этапов обучения иностранных студентов.

В 1994 году подготовительный факультет для иностранных граждан был преобразован в Департамент многопрофильной подготовки иностранных студентов. Следующий этап реформирования организационной структуры связан с организацией в 1996 году Института международных образовательных программ, на базе которого в настоящее время реализуется программа дополнительного образования «Подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации», являющаяся одной из приоритетных образовательных программ в СПбГПУ.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет представляет собой многофункциональное государственное высшее учебное заведение и традиционно остается одним из ведущих участников процессов в области международного образования. В 2010 году вуз получил статус национального исследовательского университета, что явилось признанием его роли и возможностей как в области подготовки кадров, так и в мультидисциплинарных научных исследованиях и разработках. В рейтинге технических университетов России СПбГПУ неизменно занимает ведущие позиции.

Стратегия международной деятельности вуза в 2011 году строилась на основе Концепции развития международной деятельности университета, утвержденной ученым советом СПбГПУ 30 мая 2011 года. Основной целью международной деятельности СПбГПУ ставится повышение эффективности образовательной и научно-исследовательской деятельности вуза

за счет внедрения передового мирового опыта с учетом отечественных традиций высшей школы, формирование высокопрофессиональной и высокотехнологичной инфраструктуры, отвечающей мировым стандартам и обеспечивающей качественное развитие образования и науки, усиление экспортной привлекательности образовательных и научных программ СПбГПУ на основе интеграции передовых международных технологий и отечественных профессиональных знаний в сфере международного образования и научных исследований [2, с. 322].

В соответствии с решением заседания Межведомственного совета по делам иностранных граждан, обучающихся в образовательных учреждениях Российской Федерации, от 15.03.2011 г., СПбГПУ принял участие в 2011 году в пилотном проекте по реализации поручения Правительства Российской Федерации от 29.10.2010 г. № ВВ-П8-7403 по вопросу предоставления российским вузам права преимущественного приема иностранных граждан и соотечественников, проживающих за рубежом, на обучение за счет средств федерального бюджета в рамках квоты, установленной постановлением Правительства Российской Федерации от 25.08.2008 г. № 638. Предоставление квот позволило в значительной степени повысить мотивацию иностранных абитуриентов, их ответственность за результаты обучения, стабилизировать набор иностранных граждан, получающих образование на коммерческой основе.

Институт международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета является многонациональным высшим учебным заведением, на подготовительном факультете которого ежегодно проходят обучение иностранные граждане из разных стран мира. Ежегодно в ИМОП СПбГПУ на обучение по программе подготовки в вуз приезжает более 300 иностранных студентов из Азии, Африки, Латинской Америки, Ближнего Востока, СНГ и других регионов мира.

Предлагается проследить динамику численности контингента иностранных учащихся, проходивших обучение по программе подготовки в вуз в ИМОП СПбГПУ за последние десять лет. На рис. 1 представлены данные с 1990/1991 по 2011/2012 учебные годы.

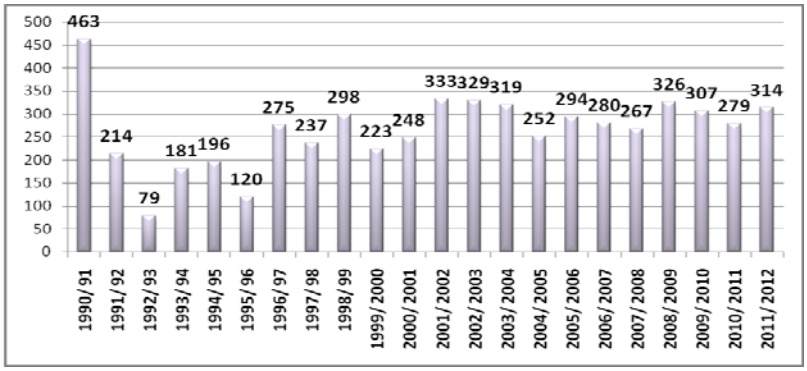


Рис. 1. Численность иностранных студентов, обучавшихся в ИМОП СПбГПУ по программе предвузовской подготовки в 2000–2012 гг.

В целом в последнее десятилетие картина представляется стабильной, однако были годы (например, 2000/2001, 2004/2005 и особенно 2010/2011), когда численность иностранных учащихся сокращалась. Данное обстоятельство было во многом обусловлено комплексом факторов, негативно повлиявших на общую картину развития системы образования в России. Упразднение Федерального агентства по образованию Указом Президента Российской Федерации от 4 марта 2010 года № 271 с передачей функций упраздняемого ведомства Министерству образования и науки повлекло за собой существенные задержки в оформлении документации для прибытия на учебу в Россию, в связи с чем заезд иностранных граждан в российские вузы в 2010/2011 учебном году был значительно растянут во времени, что в свою очередь отразилось и на численности контингента иностранных учащихся в СПбГПУ.

Следует особо отметить, что если численность контрактных студентов колеблется, то численность иностранных граждан, обучающихся в ИМОП СПбГПУ по программе подготовки иностранных учащихся в вузы Российской Федерации за счет средств государственного бюджета, характеризуется стабильностью.

Учитывая, что с 1991 по 2012 годы обуче-

ние по ППП прошло 5137 человек, можно констатировать, что почти половина всего контингента иностранных учащихся была представлена техническим профилем обучения, что соответствует специфике нашего вуза. Данный показатель составляет 2579 человек (рис. 2).

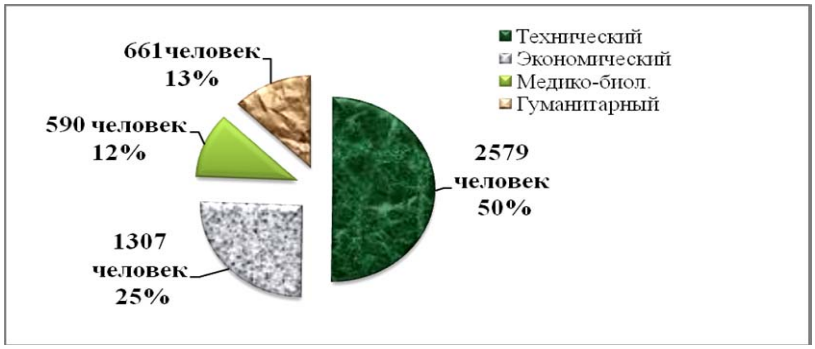


Рис. 2. Распределение контингента иностранных студентов, обучавшихся в ИМОП СПбГПУ в 1991–2012 гг. по профилям обучения

Можно говорить о том, что распределение учащихся по профилям обучения (технический, экономический, медико-биологический и гуманитарный) в ИМОП СПбГПУ происходит неравномерно, однако в целом технический профиль преобладает над остальными профилями обучения. Следует особо отметить, что, по сравнению с предыдущим годом, численность студентов технического профиля возросла в два раза и составила 137 человек.

На обучение по программе подготовки иностранных учащихся в вузы Российской Федерации приезжают иностранные учащиеся из различных регионов мира. Наиболее многочисленным является контингент учащихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона. Ежегодно учащиеся из Китая, Вьетнама, Кореи, Таиланда, Монголии и других стран АТР составляют более 60 % всех слушателей программы.

В настоящее время наибольший интерес представляет контингент учащихся из Китайской Народной Республики. Согласно отчету по академической мобильности студентов, подготовленному Статистическим институтом ЮНЕСКО в 2011 году, Китайская Народная Республика занимает лидирующее положение в мире по числу студентов, обучающихся в зарубежных вузах (около 421 тыс. человек) [3]. По данным Центра стратегических исследований Китая, граждане КНР будут доминировать на мировом образовательном рынке, по крайней мере, в течение нескольких десятилетий [4].

Положительная динамика развития российско-китайских отношений в различных сферах общественной деятельности позволяет прогнозировать дальнейший рост российско-китайского сотрудничества в сфере образования. Однако при этом нельзя не учитывать тот факт, что число китайских студентов, обучающихся в российских вузах, составляет не более 5 % от общего контингента мобильных студентов из КНР на мировом рынке образовательных услуг [5].

Относительная немногочисленность контингента китайских студентов в вузах Российской Федерации во многом объясняется недостаточным учетом национально-психологических и этнокультурных особенностей китайских учащихся в процессе их адаптации к новым академическим условиям.

Можно констатировать, что ежегодно на обучение по программе подготовки иностранных учащихся в вузы Российской Федерации в ИМОП СПбГПУ приезжает более 130 студентов из КНР (рис. 3).

Распределение учащихся из Китайской Народной Республики по профилям обучения показано на рис. 4. Самым многочисленным за последнее десятилетие был экономический профиль, по нему обучалось 972 студента, на втором месте – технический профиль (740 человек), на третьем месте гуманитарный профиль (641 человек), и по медико-биологическому профилю за указанный период времени прошло обучение 50 студентов из Китая.

В связи со сказанным выше одной из приоритетных задач международных служб ИМОП СПбГПУ в настоящее время является разработка комплекса мероприятий, направленных на привлечение контингента учащихся из КНР на обучение по техническому профилю (участие в международных образовательных выставках, активизация сотрудничества с организациями по набору иностранных студентов в вузы России, развитие информационной составляющей имиджа вуза и др.).

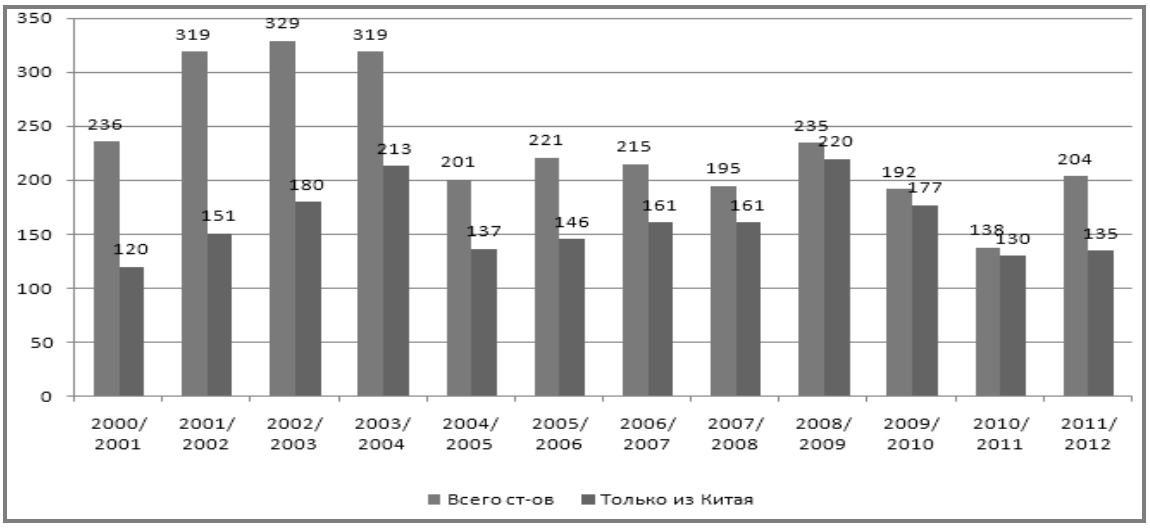


Рис. 3. Численность иностранных студентов, обучавшихся в ИМОП СПбГПУ по программе предвузовской подготовки в 2000–2012 гг.

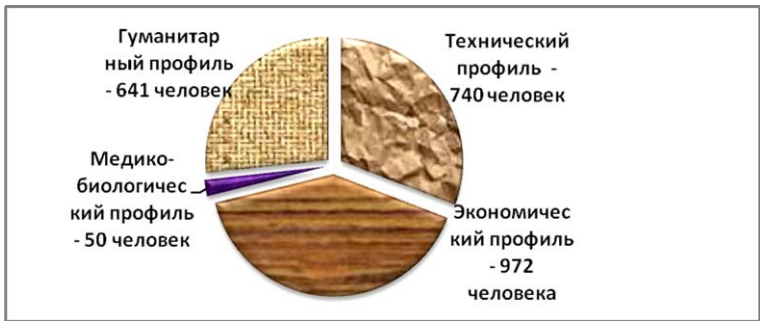


Рис. 4. Распределение учащихся из КНР по профилям обучения

Скоординированная работа международных служб ИМОП СПбГПУ в последние годы положительно влияет на ситуацию. Следует отметить, что если в начале двухтысячных годов наибольшее число студентов из КНР выбирало экономический профиль обучения, то в целом за последние несколько лет картина меняется в лучшую сторону. Численность студентов технического профиля возрастала. Показательным в этом отношении является 2008/2009 учебный год, в котором по техническому профилю в ИМОП СПбГПУ обучалось 90 граждан Китайской Народной Республики.

В связи с многочисленностью контингента китайских студентов в вузах России при организации академической деятельности представляется необходимым учет различий в структуре и содержании национальных образовательных систем КНР и Российской Федерации, изучение особенностей адаптации китайских студентов к условиям обучения в новой образовательной среде и исследование национально-психологических и этнокультурных особенностей учащихся из КНР, специфики их мыслительно-речевой деятельности и поведенческих стереотипов.

На основе анализа общих тенденций формирования контингента иностранных студентов в вузах России можно отметить, что долгосрочные прогнозы в отношении данного контингента характеризуются положительной динамикой. Предполагается, что с развитием политических отношений и расширением международных экономических контактов потребность в квалифицированных специалистах, способных осуществлять профессиональную деятельность на русском языке, будет возрастать, что, в свою очередь, приведет к увеличению численности иностранных граждан, желающих обучаться в российских вузах.

Как отмечалось выше, программа дополнительного образования «Подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации» реализуется в СПбГПУ на базе Института международных образовательных программ в течение длительного периода времени. Вместе с тем в новых экономических и

геополитических условиях представляется необходимым изменить традиционный взгляд на эту программу с учетом современных тенденций на рынке образовательных услуг и требований к уровню образованности иностранных абитуриентов.

Следует рассмотреть некоторые особенности современного подхода к реализации программы подготовки иностранных граждан к обучению в вузах России.

В настоящее время для программы все еще действуют «Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт)», созданные в 1997 году, где определен статус и общие положения образовательной программы предвузовской подготовки иностранных студентов [6].

Согласно Требованиям, образовательная программа предвузовской подготовки (предвузовская подготовка) иностранных студентов определяется как образовательная программа подготовки к обучению на русском языке в российском вузе лиц не российского гражданства, не владеющих русским языком как языком обучения, имеющих подтвержденное национальным документом об образовании право поступления в высшее учебное заведение. Также в документе отмечается, что предвузовская подготовка иностранных студентов является дополнительной образовательной программой довузовского образования, в связи с чем высшее учебное заведение может самостоятельно разрабатывать концепцию реализации программы, руководствуясь рекомендациями минимальных требований. Обобщенную цель обучения по программе можно определить как «способность осуществлять учебно-познава-тельную деятельность средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде» [7, с. 11].

Опыт реализации программы последних десятилетий говорит о том, что положения Требований приходится постоянно нарушать. Состав иностранных абитуриентов, объективные и субъективные обстоятельства, сопутствующие их поступлению на программу, уровень и характер их базовой подготовки, их потребности и тому подобное требуют от организаторов программы повышенной гибкости, широкой вариативности в организации программы.

В этой связи вряд ли целесообразно вводить какие-то сколько-нибудь жесткие требования методического плана. Должны существовать примерные требования, примерные учебные планы, в качестве которых могут выступать требования и рабочие учебные планы, разработанные ведущими вузами страны. И здесь, как представляется, следует соблюдать принцип множественности моделей обучения.

Траектории подготовки иностранных абитуриентов в вузы могут и должны быть различными. Их должен определять сам вуз, исходя из уровня подготовки абитуриентов и специфики их дальнейшего обучения. Однако выходные требования к поступлению в вуз должны быть едиными.

С целью повышения качества подготовки иностранных абитуриентов и оптимизации образовательного процесса с учетом индивидуальных потребностей учащихся – представителей различных регионов мира в СПбГПУ реализуются гибкие модели программы, для каждой из которых разработан рабочий план. С 2012/2013 учебного года обучение иностранных граждан по программе реализуется по четырем рабочим планам:

– традиционный рабочий план, предусматривающий обучение по техническому, экономическому, медико-биологическому и гуманитарному профилям;

– рабочий план «полуторагодичного (1,5 г.) обучения» по указанным выше профилям;

– рабочий план «Подготовка к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным», включающий обучение дисциплинам, соответствующим профилю будущей специальности учащихся;

– рабочий план «Подготовка к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным», не предусматривающий изучение общеобразовательных дисциплин.

Необходимо остановиться подробнее на каждом из представленных рабочих планов, рассмотреть основные различия между планами на примере технического профиля обучения.

1. **Традиционный рабочий план** программы реализуется уже в течение длительного периода времени. Данный план является основным для Санкт-Петербургского государственного политехнического университета и составлен на основе «Требований к минимальному уровню образованности выпускников программы предвузовской подготовки иностранных студентов», разработанных в СПбГПУ [8]. По традиционному рабочему плану обучаются иностранные

граждане, прибывающие на программу за счет средств федерального бюджета, а также студенты, обучающиеся по контракту, планирующие поступать на первый курс вузов Российской Федерации, желающие изучать общеобразовательные дисциплины на русском языке (табл. 1).

Таблица 1

Рабочий план программы дополнительного образования «Подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации» в СПбГПУ (технический профиль обучения)

Учебная дисциплина	1 семестр				II семестр		Всего за уч. год
	1–4	5	6–18	Всего	19–40	Всего	
Русский язык	26	26	18	364	16	352	716
Математика		2	6	80	6	132	212
Информатика			2	26	2	44	70
Физика		2	4	54	6	132	186
Химия		2	4	54	4	88	142
Спорт	4	4	2	46	2	44	90
Итого	30	36	36	624	36	792	1416

В настоящем варианте рабочего плана количество учебных часов, отведенных на изучение русского языка, увеличено на 28 часов и составляет 716 часов, что значительно превышает показатели предыдущих лет.

2. **Рабочий план 1,5-годичного обучения.** Необходимость разработки данного рабочего плана в первую очередь была продиктована неудовлетворительными результатами итоговой аттестации по русскому языку и общеобразовательным дисциплинам значительной части контингента из Китайской Народной Республики. Опыт обучения учащихся из данного региона убедительно доказывает целесообразность продления сроков обучения до трех учебных семестров.

Программа 1,5-годичного обучения – это не особая программа, она отличается от основной только бо́льшим количеством часов, отведенных на изучение всех предметов. Однако требования, предъявляемые к студентам по окончании основной программы и программы 1,5-годичного обучения, одинаковые. Как правило, группы 1,5-годичного обучения не сохраняются до конца третьего семестра. Это связано с тем, что студенты приезжают учиться по разным профилям обучения или меняют профиль во втором семестре. В данном рабочем плане в первом (весеннем) семестре предусмотрено изучение только русского языка. Во втором (осеннем) семестре помимо русского языка с 1 сентября начинается изучение общеобразовательных дисциплин на русском языке. В третьем (весеннем) семестре вводится профильное обучение. Как правило, в третьем семестре студенты 1,5-годичного обучения вливаются в группы стандартной программы (табл. 2).

Таблица 2

Рабочий план 1,5-годичного обучения (технический профиль обучения)

Учебная дисциплина	I семестр		II семестр		III семестр		Всего за уч. год
	1–18	Всего (18 н.)	19–35	Всего (17 н.)	36–59	Всего (22 н.)	
Русский язык	20	360	16	272	16	352	984
Математика			6	102	6	132	234
Информатика			2	34	2	44	78
Физика			6	102	6	132	234
Химия			4	68	4	88	156
Спорт	2	36	2	34	2	44	114
Итого	22	396	36	612	36	792	1800

3. **Рабочий план «Подготовка к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным + профессиональный модуль»**.

Данный рабочий план был создан специально для иностранных учащихся, планирующих поступление на различные факультеты СПбГПУ.

Вступительные испытания для иностранных учащихся в СПбГПУ включают экзамены по русскому языку и математике для инженерных специальностей и экзамены по русскому языку и экономической и социальной географии для гуманитарно-экономических специальностей. В связи с этим данный рабочий план предусматривает изучение русского языка и профилирующих для учащегося дисциплин в зависимости от избранной специальности (математика или экономическая и социальная география) (табл. 3).

Достоинства данного рабочего плана заключаются также в том, что в режиме координации с представителями различных факультетов СПбГПУ возможно своевременно внести коррективы в содержание обучения для более успешной подготовки иностранных учащихся к изучению предметов на первом курсе.

Таблица 3

Рабочий план «Подготовка к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным + профессиональный модуль»

Учебная дисциплина	I семестр		II семестр		Всего за уч. год
	1–18	Всего	19–38	Всего	
Русский язык	20	360	24	480	840
Математика			12	240	240
Экономическая и социальная география			12	240	240
Итого:	20	360	36	720	1080

Практика показывает, что необходимые знания в курсе русского языка не всегда достигаются в полном объеме из-за недостаточного количества учебных часов во втором семестре.

По данным мониторинга, ежегодно проводимого в ИМОП среди иностранных учащихся, как в процессе обучения, так и по окончании программы в целях совершенствования качества образовательных услуг, среди пожеланий студентов по улучшению организации образовательного процесса и повышению качества подготовки по русскому языку называется увеличение аудиторного учебного времени, отводимого на изучение данной дисциплины [9, с. 65].

Как видно из таблицы, в данном рабочем плане программы во втором семестре русский язык изучается в объеме 24 часов в неделю. Такая учебная нагрузка значительно (на 8 часов) отличается от традиционной, так как достижение первого сертификационного уровня владения русским языком как иностранным предусматривает формирование у учащихся языковых навыков и речевых умений во всех видах речевой деятельности, что не всегда выполнимо в рамках традиционного учебного плана.

4. **Рабочий план «Подготовка к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным»**, не предусматривающий изучение каких-либо общеобразовательных дисциплин. Данный учебный план по количеству учебных часов, отводимых на изучение русского языка, дублирует предыдущий учебный план и предназначен для контингента учащихся, имеющих индивидуальные цели обучения по программе (изучение русского языка в целях, не связанных с учебной деятельностью, дальнейшее совершенствование уже полученных знаний русского языка, стажировки и т. п.)

Кроме описанных вариантов учебного плана программы, вариативность обучения проявляется в связи с условиями заезда в каждый момент времени. Опыт СПбГПУ в этом отношении состоит в выделении как минимум трех блоков заезда учащихся и разработке собственных учебных планов для каждого из блоков.

Гибкий подход к организации обучения по программе «Подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации» позволяет существенно повысить качество подготовки учащихся, оптимизирует образовательный процесс, способствует привлечению контингента иностранных граждан на обучение в СПбГПУ.

Суммируя вышесказанное, необходимо отметить, что, несмотря на положительную динамику численности иностранных граждан, обучающихся в российских вузах, наметившуюся в последние годы, экспортный потенциал России на международном рынке образования дале-

ко не исчерпан. Как указывается в утвержденной Правительством страны «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», необходимо создавать условия для привлечения иностранных студентов в отечественные вузы. Согласно Концепции, к 2020 году доля иностранных граждан должна составить 5 % в общем контингенте учащихся. Данная Концепция представляет собой базовый документ по планированию и реализации системы мероприятий по содействию и развитию экспорта образовательных услуг Российской Федерации, в котором изложены основные цели, задачи, порядок действий и меры по обеспечению привлекательности и повышению конкурентоспособности системы образования России [10].

В русле данной Концепции перспективы развития программ дополнительного образования, направленных на подготовку иностранных студентов к обучению в российских вузах, необходимо рассматривать в различных аспектах, в том числе с учетом актуальных тенденций на международном рынке образовательных услуг и индивидуальных потребностей заказчика.

Российская Федерация как одна из ведущих стран мира может и должна занимать активную, наступательную позицию на международном рынке образования. В этой связи всегда востребованной будет и программа подготовки иностранных студентов к обучению в отечественных вузах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Арсеньев, Д. Г.* Подготовительному факультету иностранных студентов Санкт-Петербургского государственного политехнического университета – 45 / Д. Г. Арсеньев, В. А. Долгополов, Е. А. Никитина // Материалы Междунар. науч.-метод. конф. «Обучение и воспитание иностранных студентов в вузах Российской Федерации: история и современность». – СПб.: Полторак, 2010. – 130 с.

2. Санкт-Петербургский государственный политехнический университет: отчет за 2011 год. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – 482 с.

3. Global Education Digest 2011. Comparing Education Statistics Across the World. – Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2011. – 308 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.uis.unesco.org

4. Сайт Центра стратегических исследований Китая. Национальный ресурсный центр поддержки российско-китайского образовательного сотрудничества. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: www.chinacenter.ru

5. *Арефьев, А. Л.* Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: статистический сборник / А. Л. Арефьев, А. Ф. Шереги // Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: ЦСПиМ, 2011. – Вып. 8. – 176 с.

6. Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт) // Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 08.05.1997 г. № 866 «О мерах по совершенствованию предвузовской подготовки иностранных граждан, принимаемых на обучение в государственные учреждения высшего профессионального образования Российской Федерации».

7. *Сурыгин, А. И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А. И. Сурыгин. – СПб.: Златоуст, 2000. – 128 с.

8. Требования к минимальному уровню образованности выпускников программы предвузовской подготовки иностранных студентов (проект). Серия «Проблемы обучения иностранных студентов». Вып. 2. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. – 63 с.

9. *Никитина, Е. А.* Анкетирование иностранных абитуриентов программы предвузовской подготовки / Е. А. Никитина, Е. А. Джаим // Материалы Междунар. науч.-метод. конф. «Обучение и воспитание иностранных студентов в вузах Российской Федерации: история и современность». – СПб.: Изд-во Полторак, 2010. – 130 с.

10. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» от 17 ноября 2008 г. № 1662-р (ред. от 08.08.2009 г.) / Сайт Министерства экономического развития Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicplanning/concept/

УДК 811.161.2’271
ББК Ш 141.2–7

Л. Ф. Белякова

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ НА ОСНОВНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: cars@vstu.ru

Статья представляет собой экскурс в пятидесятилетнюю историю обучения русскому языку иностранных студентов основных факультетов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, система обучения, основные факультеты.

L. F. Belyakova

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT MAIN FACULTIES OF TECHNICAL UNIVERSITY

Volgograd State Technical University

The article deals with the fifty years history of teaching undergraduate and graduate students Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, system of education, main faculties.

Пятьдесят лет – достаточный период для возникновения мифов и легенд, но, с другой стороны, это еще тот благодарный период, когда живы современники событий и есть возможность верифицировать письменные тексты и устные предания. Иначе говоря, отделить традицию от мифа.

В сентябре 1962 г. пятнадцать иностранных студентов: тринадцать граждан Ирака (девять арабов, три курда, один ассириец) и по одному студенту из Ганы и Камбоджи, окончивших подготовительный факультет в Ташкенте, впервые переступили порог Волгоградского политехнического института (ВПИ). В течение последующего десятилетия интернациональная семья (так было принято называть интернациональное сообщество, да так, по существу, и было) пополнилась студентами из ГДР и Чехословакии, Демократической Республики Вьетнам (сохраняя исторические названия), Монголии, Алжира, Нигерии и Непала. Значительное увеличение иностранного контингента – до 300 одновременно обучающихся на всех курсах студентов – произошло в середине 1970-х – начале 1980-х гг., когда перед ведущими вузами страны была поставлена задача: догнать по количеству выпускаемых иностранных специалистов страны Запада (прежде всего США, Великобританию, Францию).

В ВПИ появились землячества кубинских, афганских, доминиканских, никарагуанских, колумбийских, перуанских, малагасийских и эфиопских студентов, палестинцы и иорданцы, сирийцы и ливанцы, представители экзотических африканских стран – Мали, Руанды, Уганды, Буркина-Фасо, Нигера, Того, студенты из Боливии, Чили, Венесуэлы, Панамы, Суринама, Коста-Рики, Ямайки, Судана, Сомали. В общем, как часто говорится и пишется, почти весь атлас от А до Я.

С первых дней пребывания в вузе иностранных учащихся было организовано обучение русскому языку как языку будущей специальности, как средству социализации в новой этнокультурной среде и, безусловно, как каналу идеологического воздействия. Страна, как и все другие страны в мире, принимавшие иностранцев на учебу, готовила специалистов, которые, связав с ней свою судьбу, останутся ее друзьями на долгие годы. Как известно, надежды эти во многом оправдались. В архивах кафедры и в сегодняшних письмах (теперь уже электронных), которые получают преподаватели, много искренних, проникновенных слов. *«Я словно чувствую, что я здесь повзрослел и стал человеком, который мог бы быть полезен народам нашей страны. Здесь я научился радоваться и преодолевать трудности, здесь мое мировоззрение сформировалось»*, – написал талантливый, перескочивший через курс лаосец Буапет Сайясон. «Спасибо преподавателям, что русский язык стал для нас родным». К этим словам афганца Хайята Пайкара, которому предстояли трудные дни войны (а воевал он вместе с нашими солдатами, а не против них), могут присоединиться сотни выпускников, в процессе обучения которых апробировалась и отрабатывалась методика обучения русскому языку как иностранному (РКИ).

У истоков создания системы обучения РКИ и адаптации иностранных студентов ВПИ в академической среде стояли В. В. Малов, В. П. Крюков, Г. Г. Змиевская, Т. А. Епишева. Василий Васильевич Малов – первый зав. секцией, а затем – кафедрой русского языка (с 1972 года). Человек легендарной судьбы, редкой тактичности в общении с коллегами и студентами, один из первых кандидатов наук в стране на кафедрах РКИ, он задал уровень профессиональной требовательности и создал атмосферу профессионального взаимодействия, которая поддерживается в коллективе долгие годы. Созидал кафедру вместе с ним и ст. преподаватель Владимир Петрович Крюков, память о человеческом обаянии и эрудиции которого хранится коллегами и выпускниками. Сохранением фактов, имен, впечатлений, связанных с первым десятилетием обучения иностранцев в институте, коллектив кафедры обязан прежде всего своему добровольному историографу – ст. преподавателю Галине Георгиевне Змиевской. В разные годы кафедрой (секцией) русского языка основных факультетов (в 1999 кафедры русского языка подготовительного и основных факультетов были объединены) руководили Татьяна Андреевна Чернецкая, Татьяна Леонидовна Сидорова, Лариса Федоровна Белякова.

Резкое увеличение контингента иностранных студентов в 1970–80-е гг. повлекло за собой увеличение числа преподавателей – появление «второй волны»: молодых специалистов, многие из которых уже получили специализацию, связанную с преподаванием русского языка иностранным учащимся. В ВПИ пришли выпускники Ленинградского и Московского университетов, Университета Дружбы народов,

выпускники Волгоградского педагогического института: Л. Ф. Белякова, Е. В. Шиленко, Т. Л. Сидорова, Т. Н. Весова, Т. В. Буранова, О. А. Олейник, Г. Н. Чиркун, В. И. Герасименко, Н. Н. Гончаренко, Т. У. Климова, В. А. Баранкин, Е. Т. Иванова, Н. Н. Попова, Е. В. Чистякова, А. В. Бахмутова. Кандидаты наук «второй волны» во многом способствовали упрочению позиций кафедры в профессиональной среде города, страны, зарубежья. Середина 1970-х – начало 1980-х гг. – это период становления кафедры нового типа для регионального технического вуза (в столичных вузах кафедры РКИ то выделялись из общих кафедр русского языка, то объединялись с ними в статусе секций), в который была осознана специфика бурно развивавшейся отрасли практической деятельности – преподавания РКИ – и продолжалось ее научное осмысление. Тогда же был осуществлен переход на пятилетнюю модель обучения русскому языку иностранных учащихся основных факультетов

1980-е – начало 1990-х гг. – период стабильности, упрочения позиций кафедры в институте и в профессиональной среде. Преподаватели участвовали в семи конгрессах МАПРЯЛ, в большинстве мероприятий этого профессионального сообщества, во множестве внутренних и зарубежных конференций. В этот период было сделано более 300 докладов на конференциях разного уровня.

В 1983 г. на кафедру приезжает зав. сектором форм и содержания обучения студентов-нефилологов ИРЯ им. А. С. Пушкина проф. О. А. Лаптева, чтобы познакомиться с коллективом, в котором каждый молодой специалист учится в аспирантуре ведущих вузов (МГУ, ЛГУ, РУДН, ИРЯП и др.) у ведущих ученых (Ю. С. Маслова, Ф. П. Сорокалетова, В. А. Белошапковой, Е. И. Мотиной, В. М. Мокиенко, а позднее – у А. М. Ломова, Д. И. Изаренкова Н. Ф. Алефиренко и др.) и заключить договор о научном сотрудничестве между кафедрой русского языка и сектором. Кафедра активно сотрудничает с профильным сектором ИРЯ им. А. С. Пушкина, становясь одной из базовых по апробации методик взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности (А. В. Бахмутова) и учебных комплексов под ред. Л. С. Муравьевой, под ред. Е. И. Мотиной (З. Н. Крылова). В рамках реализации государственной темы (научная программа ИРЯ им. А. С. Пушкина) «Функциональная дифференциация литературного языка в обучении» на кафедре выпускается одноименный межвузовский сборник научно-методических трудов [1], часть материалов которого актуальна и сегодня. Именно там напечатана программная статья О. А. Лаптевой о соотношении сфер общения и видов речевой деятельности [2].

В 1980–90-е гг. преподаватели кафедры участвовали в деятельности международных авторских коллективов, работали за рубежом (в Афганистане, на Кубе, в Китае, в Индии, в Швеции, в Австрии, в Чехии).

Научные публикации этого периода вписаны в широкий круг теоретических и прикладных проблем: вид и аспектуальность, деепричастие и таксис, лексика художественного произведения и принципы создания учебных терминологических словарей, особенности фонетического оформления устной научной речи и становление учебно-научного диалога, отбор и иерархиезация лингвокультурем.

Получение второй специальности студентами отечественных вузов стало популярным и даже необходимым уже в XXI веке. Для иностранных студентов, выпускников технических вузов, не все из которых могли найти работу по специальности в своих странах, уже в 1980-е гг. был введена в действие государственная программа подготовки преподавателей русского языка в кружках и на курсах с выдачей диплома государственного образца. За 15 лет существования дополнительной специализации (фактически до конца 90-х гг. прошлого века) этот спецкурс окончило более 300 студентов. Мустаин Хабиб, обучавший русскому языку в Культурном центре Дакки (Бангладеш), Педро Гарсия, создавший кружок в родной Никарагуа, тунисцы Моршед и Лотфи, сумевшие организовать кружки русского языка во Франции и в Японии, и многие другие выпускники благодарны ст. преподавателям Т. А. Поповой и Л. Ф. Косович. Почти 20 лет на кафедре работали переводческие спецкурсы для студентов с родным английским, испанским, французским языками (или языками-посредниками), а также спецкурс по стилистике. В новейшей истории кафедры специальный курс делового русского языка разрабатывается Н. А. Карабань, выпустившей монографию [3] и учебное пособие [4].

Третья волна научного обновления в 1990-е гг. была связана с приходом на кафедру выпускников ВолГУ Н. А. Аверьяновой и Л. В. Горожанкиной, защитивших впоследствии канди-

датские диссертации по актуальным проблемам русистики, а также В. И. Ахматова, О. А. Колчановой, Е. В. Суздальцевой.

С 1993 года контингент студентов начал уменьшаться, а вуз перешел на двухступенчатую систему образования: бакалавриат и магистратура / специалитет. В этот период преподаватели кафедры, а затем секции (с 1998 / 99 уч. г.) занимались поиском форм индивидуализации обучения. С 1995 г. введено обязательное стартовое тестирование иностранных первокурсников (первоначально по «Абитуриент-тесту» [5]). Преподаватели кафедры сосредоточились на обучении языку специальности. Была основана серия пособий, соавторами или консультантами которых выступали преподаватели специальных кафедр: «Экономика на русском» [6], «Химия на русском» [7], «Информатика на русском» [8]. Это направление активизировалось в последнее десятилетие, когда секция основных факультетов пополнилась молодыми специалистами и канд. филолог. наук О. В. Ноль, О. С. Андреевой, Н. А. Карабань, А. В. Дикаревой.

Теоретическим проблемам русистики – способам выражения длительности – посвящены монография Н. А. Аверьяновой [9], снабженная Приложением, которое представляет собой полноценное, детально проработанное учебное пособие, и монография Г. Н. Чиркун о деепричастии (в печати).

Велась и ведется большая работа в сфере лингвокультурологии. На кафедре – одной из немногих в нефилологических вузах – курс культурологии читается иностранным студентам отдельно с выделением разделов, посвященных русской культуре. Этот курс, как и практический курс русского языка в целом, имеет солидное методическое обеспечение, созданное А. В. Бахмутовой: словарь реалий быта и культуры XIX в. [10], лекции по культурологии для иностранных учащихся, вышедшие двумя изданиями (второе из которых фактически новый учебник – 15 бесед по культурологии) [11], два издания «Русского языка с русскими классиками» авторского коллектива в составе Н. Н. Поповой, Т. Н. Весовой, Е. В. Чистяковой, А. В. Бахмутовой [12], пособиями Т. Н. Весовой по развитию речевой деятельности на материале кино- и видеофильмов [13]. Новый взгляд на культурную адаптацию студентов в изменившейся действительности представлен в статьях А. В. Дикаревой [14], а главное – новый подход реализуется в ее преподавательской деятельности. Один из вариантов сочетания аудиторной и внеаудиторной работы (экскурсия на Мамаев курган, гидами в которой выступают иностранные студенты) отражен в статьях Л. В. Валовой [15]. В книге для чтения Н. А. Аверьяновой, Л. Ф. Беляковой, А. В. Бахмутовой «Ровесники – ровесникам» с тестовым контролем [16] собраны рассказы студентов нашего университета, предназначенные для иностранных ровесников.

«Кроссоверами» являются коллективный сборник научно-популярных статей преподавателей кафедры «Филологи – студентам технического университета» (под ред. Л. Ф. Беляковой) [17] и «Календарь-ежедневник студента технического университета» (Л. Ф. Белякова, Н. А. Аверьянова) [18].

Существенной сферой деятельности секции основных факультетов (о которой надо говорить отдельно) является курс культуры речи для студентов всех факультетов и всех форм обучения ВолгГТУ, идеология, организация, престижность, методическое обеспечение которого – заслуга доцента Т. Л. Сидоровой. Ее пособие «Интеллигентный инженер» [19] стало в университете бестселлером и вышло уже тремя изданиями. Отдельного рассказа и осмысления требует и громадная работа с абитуриентами (пособия Н. Н. Поповой, ежегодные пособия для поступающих в вуз под ред. Т. Л. Сидоровой) и с молодыми преподавателями специальных дисциплин в университетской Школе педагогического мастерства.

Первое десятилетие XXI в. – это реализация государственной системы сертификации знаний по русскому языку. Опыт, накопленный за годы обучения иностранных студентов, используется в работе Центра тестирования уровней владения русским языком (ТРКИ-I, II, III) иностранными учащимися, а также иностранными гражданами, претендующими на получение гражданства Российской Федерации. В это же десятилетие ведется постоянная борьба за поддержание достигнутого уровня обучения иностранных учащихся русскому языку в условиях размывания специфики профессиональной деятельности, отсутствия специального упоминания об РКИ в государственных стандартах, ничем не оправданного приравнивания компетенций, достигаемых при изучении иностранных языков российскими студентами, к компетенциям языка профессионального образования, уменьшением количества часов (то есть затруднением языковой и этнокультурной адаптации).

Тем не менее студенческая жизнь всегда была и остается интенсивной: интернациональные конференции, викторины и вечера, посвященные знаменательным событиям в жизни нашей страны и родных стран студентов; осенний вечер студента-первокурсника «Золотая рыбка» и торжественный выпуск; экскурсия на Мамаев курган и в мемориальный парк, поездки на «Солдатское поле»; конкурсы и олимпиады по русскому языку; беседы с ведущими учеными университета и экскурсии в Музей ВолгГТУ; встречи с защитниками Дома Павлова, с ветеранами 62-й армии, с первыми сталинградскими комсомольцами, с волгоградскими поэтами, артистами, музыкантами. Кажется, нет ни одного крупного предприятия (включая Волжскую ГЭС, тракторный завод, завод им. Петрова, первый шлюз Волго-Донского канала), техникума и ПТУ с традициями, которые бы не посетили иностранные студенты политехнического института, а затем и университета. Нет в городе ни одного музея, включая Музей музыкальных инструментов, культурные центры «Сарепта», «Казачий курень» в Иловле, куда бы не приходили студенты с преподавателями кафедры русского языка, все эти годы осуществляющими неисчислимую ни в каких часах кураторскую и социально-культурную работу.

Студенты участвуют во всероссийских конкурсах и фестивалях, и перечисление одних только побед заняло бы много места. Достаточно сказать, что в сборнике ЮНЕСКО 2000 г., изданного по результатам конкурса «За культуру мира и ненасилие», опубликовано эссе единственного иностранного автора – непальского студента ВолгГТУ Бала Бала Кришны, а обладателем Гран-при Всероссийского фестиваля русской речи в Воронеже в 2008 г. стал студент 5 курса (сейчас аспирант факультета электроники и вычислительной техники) йеменец Аль Катабери Айман. Лауреатами Первого онлайн-фестиваля дружбы «Русский язык – путь к межнациональному согласию» (к 300-летию МГУ им. Ломоносова) в 2011 году стали второкурсник МФ Акинола Акиндомала и аспирант химико-технологического факультета Данг Коанг Нгиа. В одиннадцати открытых литературно-языковых конкурсах «Звезды с неба» приняли участие и иностранные студенты ВолгГТУ. Их поэтические и прозаические произведения, написанные на русском языке, вошли в пять выпусков одноименного альманаха, а также представлены в Приложении к коллективной монографии «Международная деятельность ВолгГТУ» [20].

В небольшом экскурсе, конечно, трудно охватить пятьдесят лет многосторонней деятельности кафедры и преподавателей, работавших и работающих на ней, но можно создать образ динамичного коллектива, внести вклад в сотворение легенды, которая сохранит реальные лица и события.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Функциональная дифференциация литературного языка в обучении: межвуз. сб. науч.-метод. тр. / под ред. Л. Ф. Беляковой / ВолгПИ. – Волгоград, 1992. – 144 с.

2. *Лаптева, О. А.* Соотношение функциональной дифференциации литературного языка, сфер общения и видов речевой деятельности / О. А. Лаптева // Функциональная дифференциация литературного языка в обучении: межвуз. сб. науч.-метод. тр. / под ред. Л. Ф. Беляковой / ВолгПИ. – Волгоград, 1992. – С. 4–12.

3. *Карабань, Н. А.* Категория вежливости в официально-деловых документах (на материале деловых писем): монография / Н. А. Карабань; под ред. Т. Н. Колокольцевой; ВолгГТУ. – Волгоград: Волгогр. науч. изд-во, 2009. – 117 с.

4. *Карабань, Н. А.* Культура деловой речи. Деловые письма: учеб. пособие / Н. А. Карабань. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2011. – 40 с.

5. Абитуриент-тест. Типовой тест по русскому языку для иностранцев, поступающих в вузы России. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, филолог. ф-т, 1994. – 70 с.

6. *Попова, Т. А.* Экономика на русском. Ч. II. Микроэкономика: учеб. пособие для иностранных студентов экономического факультета / Т. А. Попова, А. Ю. Зарудневa; ВолгГТУ. – Волгоград, 2007. – 119 с.

7. *Валова, Л. В.* Химия на русском: учеб пособие / Л. В. Валова, Р. Б. Гаджиев. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2010. – Вып. 1. – 44 с.

8. *Ноль, О. В.* Информатика на русском языке: учеб пособие / О. В. Ноль, О. С. Андреева / ВолгГТУ. – Волгоград, 2006. – 44 с.

9. *Аверьянова, Н. А.* Семантика длительности в русском языке: монография / Н. А. Аверьянова / ВолгГТУ. – Волгоград, 2004. – 158 с.

10. *Бахмутова, А. В.* Реалии быта и культуры России XIX века: учеб. пособие / А. В. Бахмутова / ВолгГТУ. – Волгоград: РПК «Политехник», 1997. – 104 с.

11. *Бахмутова, А. В.* Лингвокультурология (15 лекций для студентов-иностранцев): учеб. пособие для иностранных студентов, изучающих культурологию / А. В. Бахмутова. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2011. – 164 с.

12. *Попова, Т. А.* Русский язык с русскими классиками: учеб. пособие / Н. Н. Попова, Т. Н. Весова, Е. В. Чистякова, А. В. Бахмутова. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2012. – 100 с.

13. *Весова, Т. Н.* Читаем. Смотрим. Говорим: развитие речевых умений и навыков на материале художественных текстов и видеозаписей одноименных фильмов; учеб. пособие / Т. Н. Весова, Е. В. Чистякова; ВолгГТУ. – Волгоград, 2008. – 56 с.

14. *Дикарева, А. В.* Нетрадиционные формы и условия учебно-воспитательной работы / А. В. Дикарева // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7 (80) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2011. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 9). – С. 134–136.

15. *Валова-Горожанкина, Л. В.* Мамаев курган – главная высота России: материалы для проведения экс-

курсии / Л. В. Валова-Горожанкина // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 1. – С. 4–11.

16. *Аверьянова, Н. А.* Ровесники – ровесникам: учеб. пособие для иностранных студентов / Н. А. Аверьянова, Л. Ф. Белякова, А. В. Бахмутова; под ред. Н. А. Аверьяновой; ВолгГТУ. – Волгоград, 2008. – 84 с.

17. Филологи – студентам технического университета. Сб. статей для слушателей курса «Русский язык и культура речи»: учеб. пособие / колл. авторов; под ред. Л. Ф. Беляковой / ВолгГТУ. – Волгоград: РПК «Политехник», 2004. – 65 с.

18. *Белякова, Л. Ф.* Календарь-ежедневник студента технического университета / Л. Ф. Белякова, Н. А. Аверьянова; ВолгГТУ. – Волгоград, 2009. – 208 с.

19. *Сидорова, Т. Л.* Интеллигентный инженер. Культура устной и письменной речи: учеб. пособие / Т. Л. Сидорова; под ред. Л. Ф. Беляковой. – 3-е изд., испр. и доп. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2010. – 59 с.

20. Международная деятельность Волгоградского государственного технического университета: монография / колл. авторов; под ред. И. А. Новакова. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2012. – С. 145–167.

УДК 811.161.1’243
ББК Ш141.2

Н. В. Штейникова, Е. А. Юкина

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В ПЕРИОД СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Астраханский государственный технический университет

E-mail: n.shteynikova@astu.org

Рассматриваются проблемы обучения русскому языку на довузовском этапе и возможности соединения задач адаптации и преподавания русского языка иностранцам.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, социокультурная адаптация, подготовительный факультет, учебная и внеаудиторная работа.

N. V. Shteinikova, E. A. Yukina

THE ISSUES OF TEACHING RUSSIAN TO INTERNATIONAL STUDENTS DURING SOCIOCULTURAL ADAPTATION AT PREPARATORY FACULTY FOR FOREIGN CITIZENS

Astrakhan State Technical University

The problems of teaching Russian at pre-university level are considered, as well as the possibility of combining the tasks of adaptation and teaching the Russian language to foreign citizens.

Keywords: Russian as a foreign language, sociocultural adaptation, preparatory faculty, educational and extracurricular activities.

В связи с быстрым развитием научной технологии во многих развивающихся странах возрастают потребности в подготовке квалифицированных специалистов. Российские вузы, со своей стороны, стремятся к увеличению числа иностранных студентов с целью интернационализации образования, понимая, что в закрытой системе продвижение инноваций невозможно.

Астраханский государственный технический университет, являясь отраслевым высшим учебным заведением, уже на протяжении долгого времени активно развивает международную сферу деятельности, в том числе привлечение иностранных студентов для обучения. Сегодня свыше 700 студентов из более 33 стран мира являются студентами АГТУ. В связи с этим для университета актуальной задачей является организация эффективного процесса обучения иностранных студентов, что невозможно без успешной адаптации иностранцев к новой среде.

Иностранные граждане, приехавшие на учебу в Россию из других государств, оказываются в очень сложной ситуации. Для них серьезным испытанием становится не только учеба: незнание русского языка; преодоление различий в системах образования; новые требования и система контроля знаний; интернациональный характер групп, но и адаптация к совершенно незнакомому социокультурному пространству: новые климатические и бытовые условия; замена социального окружения и многое другое. Поэтому наша задача – помочь иностранным студентам успешно адаптироваться в кратчайшие сроки, что повысит качество и уровень обучения, обеспечит высокую мотивированность овладения знаниями, умениями и навыками.

Обучение иностранных студентов в АГТУ начинается с подготовительного факультета, который был образован более полувека назад. Этап предвузовской подготовки представляет собой «продолжительный по времени период, в течение которого проверяются возможности обучения иностранного абитуриента на неродном языке и проживания в новых климатических условиях жизни в России» [1, с. 275]

На данном этапе подготовки, конечно, основное место занимает русский язык, поскольку без знания языка страны интегрироваться в общество невозможно. Кроме русского языка необходимо освоить еще и общеобразовательные дисциплины. Преподавание этих дисциплин «необходимо для восполнения недостающих знаний по предметам, корректировки объема и содержания этих знаний, полученных иностранными учащимися на родине» [2, с. 51]. При изучении общетеоретических дисциплин иностранцы должны «не только восполнить знания по предмету, но и овладеть языковой базой, необходимой для обучения на первом курсе университета» [3, с. 474], поэтому преподаватели должны обучить «предмету через русский язык или русскому языку через предмет» [2, с. 53].

Центральным понятием обучения иностранным языкам является интенсификация. Повышение скорости и качества обучения русскому языку как иностранному (РКИ) невозможно при наличии барьеров общения. Для их преодоления необходимо обратиться к выявлению сходства и различий языков и культур и определить, каким образом это реализовано в процессе преподавания РКИ. Особенно ярко это видно на примере обучения РКИ студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР), в частности, из Вьетнама. Особенности вьетнамского языка являются одной из причин трудностей изучения русского языка студентами из данной страны. С точки зрения фонетики, вьетнамский и русский относятся к разным типам языков. В грамматике трудность представляют большое количество окончаний в падежной системе русского языка и категория рода, определяемая по окончанию. Происходит это потому, что вьетнамские слова не изменяются. Также в русском языке порядок слов менее важен, чем во вьетнамском. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что на начальном этапе существует проблема интерференции родного языка студентов в речевых процессах. Выражается это в отклонении от норм изучаемого языка (РКИ) и отрицательном влиянии правил родного языка.

При работе с иностранными студентами также необходимо знать и учитывать их национально-культурные и национально-педагогические традиции. Вьетнамские студенты относятся к некоммуникативному психологическому типу овладения иностранным языком. Несмотря на трудолюбие, дисциплинированность, упорство, наблюдательность и любознательность, они проявляют замкнутость и сдержанность в проявлении чувств. На начальном этапе обучения для них характерны сложность в преодолении психологического барьера при общении и медленный темп формирования речевых навыков, особенно говорения. Они не готовы участвовать в диалогизированных формах обучения, отсутствует мотивация вступления в диалог. В связи с этим на начальном этапе обучения возникает некоторое несоответствие между технологиями, применяемыми в российских вузах, и менталитетом восточных студентов, так как в России обучение базируется на диалоговых технологиях: «студент – студент» и «студент – преподаватель». Для национальной системы образования Вьетнама это не характерно.

Успешность обучения зависит не только от согласованной совместной деятельности педагога и студента, но и от складывающихся между ними отношений. Педагог должен прежде всего ориентироваться на личность студента и на дальнейшее ее развитие, что повысит уровень мотивации учебной деятельности студентов.

С каждым годом количество иностранных граждан, прибывающих на обучение в АГТУ, возрастает. По сравнению с 2010–2011 учебным годом количество иностранных студентов на подготовительном факультете увеличилось вдвое. При формировании групп возникают сложности из-за неравномерного прибытия иностранных граждан, поэтому кроме групп, обучающихся 1 год, есть группы, обучение которых составляет 1,5 года. Мы работаем с коммерческими и государственными студентами. Кроме этого в АГТУ каждый год приезжает группа абитуриентов из Вьетнама по программе «Долг-помощь».

Подавляющее большинство иностранных граждан, обучающихся в АГТУ, – выходцы из Северо-Западной Африки, Юго-Восточной Азии и Ближнего Востока. Мы стараемся фор-

мировать группы по интернациональному признаку. Как показал опыт, такие группы более успешно изучают русский язык, быстрее адаптируются в лингвокультурном пространстве. В первую очередь это касается студентов из Вьетнама, для которых свойственна замкнутость и неконтактность. И при расселении в общежитие иностранных граждан стараются определить в комнату вместе с русскоговорящими студентами, что тоже способствует более быстрой адаптации к новым условиям жизни.

Одним из компонентов успешной адаптации студентов-иностранцев на подготовительном факультете является институт кураторства, имеющий многолетнюю историю и являющийся одной из форм организации и управления учебно-воспитательным процессом. В своей работе кураторы учитывают ряд субъективных и объективных факторов: изолированность студентов от привычной социально-культурной среды; наличие языкового и культурного барьеров; обучение в полиэтнических группах; обучение и проживание на ограниченной территории и без прямого контроля со стороны родителей; культурная неоднородность российского общества, обусловленная полиэтническим составом населения, сочетание в нем различных традиций, культурных норм и ценностей; неоднозначное отношение к представителям других стран и культур в общественном сознании россиян; климатический фактор.

Учитывая, что первый год обучения для иностранцев является самым тяжелым, кураторы – преподаватели русского языка как иностранного, работая с иностранными студентами, учитывают два важных компонента: познавательно-обучающий и развлекательно-зрелищный. При этом учебная и внеаудиторная работа становятся единым процессом. Такие формы работы, как посещение театров, музеев, картинной галереи и тому подобное используются в системе учебных занятий. При этом они имеют определенную учебную составляющую: монологическую и диалогическую речь, интервью и др. Преподаватели стараются особенно в первые месяцы обучения последние занятия проводить вне аудиторий, организуя мини-экскурсии: знакомство со студенческим городком, посещение магазинов, поликлиник, проезд на общественном транспорте и т. п.

Преподаватели подготовительного факультета АГТУ в своей работе тесно взаимодействуют с общественными объединениями студентов: землячество стран Африки, землячество Вьетнама, землячество стран Ближнего Востока. Землячества в АГТУ активно работают уже более 50 лет, успешно помогая адаптироваться в России новым студентам. Старшекурсники следят за посещением и успеваемостью, поведением в общежитии. За каждым подфаковцем закреплен студент старшего курса, который и помогает, и контролирует вновь прибывшего. Это является большой помощью для кураторов. Во всех мероприятиях, проводимых на подготовительном факультете: конкурс чтецов, литературная гостиная, русская масленица и других, по традиции участвуют студенты-иностранцы старших курсов. А в выпускном вечере подготовительного факультета, тоже традиционно, участвуют и иностранные студенты других университетов Астрахани. Студенты подфака, в свою очередь, также принимают участие во всех общеуниверситетских мероприятиях: научно-студенческих конференциях; праздновании Нового года, Недели Африки, Недели Вьетнама др. Проведение таких мероприятий способствует эмоциональной и психической разрядке, вследствие этого процесс адаптации иностранных студентов проходит более мягко.

Усилия, которые прилагают международный отдел, подготовительный факультет, профессорско-преподавательский коллектив университета, направлены на оптимизацию процесса адаптации иностранных студентов, так как от этого зависит успешность их учебной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Стародуб, В. В*. Актуальные проблемы языковой подготовки иностранных студентов к обучению в технологическом вузе / В. В. Стародуб // Международное образование в начале XXI века. – 2005. – Ч. 1. – С. 275–279.

2. *Филимонова, Н. Ю*. Предвузовская подготовка иностранных учащихся в рамках непрерывного образования / Н. Ю. Филимонова, А. Е. Годенко // Международное образование в начале XXI века. – 2005. – Ч. 1. – С. 50–57.

3. *Мухачеева, А. М.* Проблемы подготовки иностранных студентов на предвузовском этапе [Текст] / А. М. Мухачеева // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 473–476.

УДК 811.161.1’2
ББК Ш141.2

А. С. Иванова, Н. И. Соболева

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В ПРОГРАММАХ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ (первый сертификационный уровень)

Российский университет дружбы народов
E-mail: soboleva1957@yandex.ru

В статье анализируются и сопоставляются особенности представления содержания обучения в программах для студента и преподавателя. В программах отражается лингводидактическое содержание первого сертификационного уровня.

Ключевые слова: русский как иностранный, первый сертификационный уровень, содержание обучения, программа для студента и преподавателя, уровневая система.

A. S. Ivanova, N. I. Soboleva

CONCEPTION OF REPRESENTATION OF LINGUODIDACTIC DESCRIPTION OF EDUCATIONAL PROGRAMS CONTENT FOR TEACHERS AND STUDENTS

Peoples’ Friendship University of Russia

This article touches upon the analysis and comparison of special representation of linguistic material in the programs for teachers and students. The programs reflect the content of the First certification level.

Keywords: Russian as a foreign language, the first certification level, content of schooling, program for student and teacher, level system.

Разработка и описание системы уровневого владения РКИ, создание на этой основе системы тестового контроля уровня коммуникативной компетенции учащегося являются актуальными задачами современной теории и практики преподавания РКИ.

Четкое представление требований к сформированной коммуникативной компетенции учащихся в различных видах речевой деятельности применительно к каждому уровню создает надежную методическую и лингвистическую базу для организации учебного процесса, для разработки различных средств обучения и контроля, включая сертификационное тестирование.

Интеграционные процессы в мире, в частности, в области культуры, в сфере общения и в области языковой политики, вызвали необходимость в разработке таких описаний языков, которые базировались бы на единых принципах.

Перед русистами стоит задача соотнести описание уровней владения РКИ с наиболее известными и распространенными уровневыми системами описания языков, используемых при обучении иностранным языкам в разных странах. Решение данных задач будет способствовать унификации системы обучения РКИ в России, интеграции единой уровневой системы в европейское образовательное пространство, созданию основы для обеспечения международного признания языковых сертификатов.

«Лингводидактическая программа для преподавателей» [2], созданная авторским коллективом РУДН, МГУ, МАДИ, СПГПУ, опирается на систему уровневого владения РКИ. На нынешнем этапе обучения русскому языку достижение того или иного уровня не зависит от места, времени и формы обучения. Понятие учебных часов не может служить жесткой рамкой для определения уровня обученности. На первый план выходит задача научного обоснования объема лексико-грамматического материала, всех числовых показателей и критериев определенного уровня общего владения русским языком.

Для учащегося достижение определенного уровня, позволяющего ему общаться на русском языке, означает, что он способен выбрать определенную стратегию речевого поведения с учетом социального контекста и реализовать ее в результате использования адекватных тактик речевого поведения в соответствии с условиями общения.

При этом уровень владения языком понимается авторами как определенная ступень сформированности коммуникативной компетенции, которая дает возможность пользователю решать на русском языке определенные за-

дачи общения в соответствии с условиями коммуникации и использованием необходимых для этого языковых знаний, речевых навыков и умений.

Лексико-грамматический материал «Лингводидактической программы» представлен по трем уровням: элементарному, базовому и первому сертификационному, которые входят в программу подготовительного факультета для иностранных граждан. В этом документе формулируется и обосновывается тот уровень коммуникативной компетенции в РКИ с учетом сфер общения, ситуаций, видов речевой деятельности, требований к уровню их сформированности, описания коммуникативных задач, который соответствует первому уровню владения РКИ. Содержание «Лингводидактической программы» позволяет реализовать гибкие модели обучения, различные методы и приемы работы, выбрать наиболее эффективно действующие ориентиры с учетом индивидуальных особенностей обучаемых, а также прогнозировать пространство возможных ошибок и использовать различные тактики в целях их нейтрализации.

Программа также включает в себя описание интенций, тем и ситуаций общения в социально-бытовой и социально-культурной сферах общения. Каждый уровень в программе для преподавателя содержит описание требований к каждому виду речевой деятельности данного уровня, описание лингвистической компетенции, содержание которой соотносится с возможностью реализации коммуникативных задач в различных сферах общения. Описание лингвистической составляющей различно на каждом этапе. Так, например, на элементарном уровне большое внимание уделяется описанию фонологической компетенции (артикуляция и акустическая характеристика русских звуков, интонация, ударение, редукция, возможные фонетические ошибки студентов), так как на данном этапе обучения на подготовительных факультетах России фонетике как аспекту обучения уделяется основное внимание. Объем грамматики элементарного уровня ограничен, некоторые явления даются на ограниченном лексическом материале.

На базовом и первом сертификационном уровне объем описания грамматической компетенции увеличивается, ограниченное употребление ряда структур и значений актуализируется и расширяется. В новой редакции «Лингводидактической программы» впервые маркирован грамматический материал, предназначенный для пассивного усвоения (причастия, деепричастия, употребление глаголов движения в переносном значении, склонение числительных и др.).

Для преподавателя предлагаются три лексических минимума каждого уровня: 635, 970, 745 слов. Эти минимумы предназначены для активного усвоения учащимися. Презентация материала в «Лингводидактической программе» носит поступательный характер, то есть каждый последующий уровень не повторяет описание материала предыдущего уровня, а добавляет новое.

Материал программы отражает особенности формирования коммуникативной компетенции и ее составляющих: языковой, речевой, дискурсивной, социолингвистической и прагматической.

Важной составляющей частью «Лингводидактической программы» является описание содержания обучения в учебно-профессиональной сфере. В этой части программы представлены коммуникативно-смысловые блоки, функционирующие в языке науки с учетом специфики отдельных подстилей, требования к видам речевой деятельности, а также отражена специфика функционирования грамматических и синтаксических структур, специфичных для языка науки.

Содержание «Лингводидактической программы» предоставляет преподавателю широкие возможности использовать разные стратегии контроля, включая тестирование, более целенаправленно готовить граждан к выполнению тестов различных уровней.

Однако особенности обучения взрослых учащихся требуют иного, целостного представления изучаемого материала, что и обусловило создание и активное использование в практике преподавания иного документа – программы для студента. Формируя речевые и коммуникативные компетенции иностранных учащихся, необходимо опираться на системное представление языкового материала, что способствует процессу усвоения знаний, развитию умений обобщения, формированию перспективы и чувства ответственности у обучаемых. Общеизвестно, что преимущество системного подхода заключается в создании благоприятных условий для формирования не характерных для родного языка обучаемых грамматических понятий.

Программа-справочник для студентов-иностранцев, созданная на факультете русского

языка и общеобразовательных дисциплин РУДН [1], представляет собой пособие, адресованное иностранным учащимся, начинающим изучать русский язык и стремящимся овладеть русским языком в объеме первого сертификационного уровня. Особенность программы состоит в том, что она адресована студенту как субъекту обучения, поэтому авторы программы стремились представить материал, подлежащий обучению, в наиболее доступной для студента форме изложения и представления материала.

Как один из видов учебных пособий, программа позволяет преподавателю реализовать гибкую модель обучения РКИ с учетом индивидуальных особенностей иностранных учащихся, их предметной компетенции, объективных условий, складывающихся в зависимости от сроков заезда. Презентация учебного материала в полном объеме для начинающих изучать русский язык способствует созданию установки для самостоятельного знакомства и изучения языкового и речевого материала, неоднократного возвращения к уже усвоенному материалу и непроизвольному запоминанию.

Большую роль в процессах понимания, запоминания и формирования лингвистической компетенции играет системно-мыслительная деятельность обучаемых в сочетании с когнитивной деятельностью, осуществление которой предполагает выполнение различных познавательных действий и операций: анализ значений языковых единиц и их форм, синтез речевых произведений из составляющих его языковых единиц, индукция и дедукция. Необходимо дать возможность иностранным учащимся использовать свои когнитивные стратегии, которые играют важную роль при формировании коммуникативной компетенции. В связи с этим учебный материал представлен в программе в виде таблиц и комментария к ним, который составлен в доступной для самостоятельного усвоения форме.

Обычно таблица состоит из трех частей: значение презентируемой формы, способы ее образования и употребление в речи. Абстрактно-графическое представление позволяет материализовать правила образования словоформ, словосочетаний, речевых высказываний. Их можно также рассматривать как средство, способствующее произвольному и непроизвольному запоминанию правил образования форм и значений, составляющих ту или иную категорию. Таблицы позволили обобщить те явления, которые имеют ярко выраженные грамматические маркеры, а также провести обобщения на функционально-семантической основе. Комментарии дают возможность отразить своеобразие функционирования или иных категорий в речи.

Стандартная презентация грамматического и речевого материала позволяет осуществить формирование грамматической и речевой компетенции от значения к форме выражения и от формы к употреблению, в зависимости от уровня обученности иностранных учащихся и их коммуникативных потребностей. Кроме того, данная организация учебного материала дает возможность иностранным учащимся понять и осознать назначение грамматических форм, которыми они овладевают для реализации определенных коммуникативных задач, а преподавателю осуществить опережающее введение грамматического и речевого материала.

Учитывая цели и задачи обучения иностранных учащихся первого сертификационного уровня, авторы программы сгруппировали учебный материал, подлежащий усвоению, в две части. Первая часть включает речевой и грамматический материал, обеспечивающий потребности при общении с носителями языка в бытовой и социально-культурной сферах общения. Вторая часть содержит учебный материал, позволяющий им решать различные коммуникативные задачи в учебно-профессиональной сфере общения с учетом выбранной специальности.

В первой части программы также представлены интенции с их языковой реализацией, которые необходимы для решения коммуникативных задач в социально-бытовой и социально-культурной сфере общения: как выразить приветствие, поздороваться и попрощаться; как ставиться, как познакомить кого-либо, как переспросить, попросить повторить информацию; как запросить и сообщить информацию; как выразить намерение, желание, просьбу и предложение, приглашение, согласие или несогласие, отказ, сомнение, неуверенность; как выразить свое отношение к предмету речи и т. д. Помимо интенций в программу включены речевые ситуации и темы общения.

Авторы программы представили языковое содержание, обслуживающие интенции, речевые ситуации и темы общения, в достаточно традиционной форме: фонетика (знакомство с русскими звуками, особенностями их произношения, интонацией и т. д.); затем представлена

морфология (имя существительное, местоимение, прилагательное, глагол, наречие, числительные, предлоги, союзы, частицы); синтаксис.

Кроме того, в программе содержится материал сопоставительного и обобщенного характера: соотношение употребления приставок и предлогов, союзов и предлогов, зависимость употребления предложно-падежных конструкций от категории одушевленности и неодушевленности и т. д.

Описание синтаксической системы содержит структурные схемы простых и сложных предложений, способы выражения предиката и субъекта: объектных, атрибутивных временных, пространственных, причинно-следственных, целевых, уступительных отношений и т. д.

Вторая часть программы содержит описание модульных программ с учетом избранной иностранными учащимися специальности: естественно-технический, медико-биологический, исторический, филологический, журналистский, юридический, экономический профили обучения. Лексико-грамматический материал этой части программы отражает языковое содержание коммуникативных смыслов, функционирующих в выделенных подъязыках науки.

Представленные формы описания лингводидактического содержания обучения дополняют друг друга, так как используются двумя равными сторонами процесса обучения – обучаемыми и обучающими. Программы позволяют оптимизировать процесс обучения, реализовывать различные стратегии тактики преподавания РКИ, повысить мотивацию к изучению языка, что имеет большое значение для формирования языковой личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Соболева, Н. И.* Программа-справочник для студентов, изучающих русский язык как иностранный (с комментарием на китайском языке) / Н. И. Соболева [и др.]. – М.: РУДН, 2011. – 304 с.

2. *Есина, З. И.* Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный, базовый, первый сертификационный уровень / З. И. Есина [и др.]. – М.: РУДН, 2010. – 181 с.

3. *Антонова, Н. А.* Учебно-методический комплекс «Русский язык всем» как модель инновационной организации учебного материала по РКИ (довузовский этап обучения) / Н. А. Антонова, А. С. Иванова, Н. И. Соболева // Медицинский вестник Юга России. – Ростов н/Д, 2012. – С. 8–11.

УДК 811. 161. 1’243
ББК Ш141.2

К. М. Чуваева

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
E-mail: ksenia.tchouvaeva@gmail.com

Статья посвящена проблеме обучения иностранных студентов русскому языку на начальном этапе подготовки в вузы Российской Федерации. В работе рассматриваются особенности формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере общения. Автором предлагается модель обучения иностранных студентов научному стилю в курсе русского языка на основе учебно-методического комплекса, разработанного с использованием новейших информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный, начальный этап обучения, учебно-профессиональная сфера общения, учебно-методический комплекс.

K. M. Chuvaeva

FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF INTERNATIONAL STUDENTS IN THE COURSE OF RUSSIAN LANGUAGE AT THE INITIAL STAGE OF PRE-UNIVERSITY PROGRAM

St. Petersburg State Polytechnic University

The article is devoted to the problem of teaching Russian language to international students at the initial stage of pre-university program in the Russian Federation. The process of forming communicative competence in professional sphere of communication is observed. The model of teaching scientific style in the course of Russian language based on innovative studying and methodical complex is offered.

Keywords: communicative competence, Russian as a foreign language, initial stage of studying, professional sphere of communication, innovative studying and methodical complex.

Совершенствование системы подготовки иностранных студентов в отечественных вузах является в настоящее время одним из приоритетных направлений развития высшего образования в России, что зафиксировано в федеральных целевых программах и концепциях.

Уже в начальный период становления системы обучения иностранных граждан в отечественной высшей школе сложилась двухуровневая организация профессиональной подготовки учащихся, включающая специальный курс предвузовского обучения и период обучения в вузах совместно с российскими студентами. В 90-е годы прошлого века в методических исследованиях применительно к периоду обучения иностранных студентов по программе подготовки в вузы Российской Федерации, противопоставляемому этапу собственно вузовского обучения, получает распространение термин «*этап предвузовской подготовки*» [1].

Предвузовская подготовка иностранных граждан определяется как подготовка учащихся, имеющих образование, эквивалентное российскому полному среднему образованию, но не владеющих языком обучения (русским), в российские высшие учебные заведения [Там же, с. 313]. Главная цель обучения иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки заключается в «формировании способности учащегося осуществлять учебно-познавательную деятельность средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде» [Там же, с. 67].

Являясь начальным этапом в системе многоуровневого высшего профессионального образования, он во многом определяет успешность дальнейшей академической деятельности иностранных граждан в системе российской высшей школы. На данном этапе выявляется уровень базовой подготовки студентов, полученной на родине, их способность адаптироваться к новым условиям жизни и учебы в России и получать знания на неродном для них русском языке.

Важной составляющей любой педагогической системы являются образовательные результаты. Ключевыми понятиями новейшей образовательной парадигмы, характеризующими образовательные результаты в терминологии компетентностного подхода, являются понятия «профессиональная компетентность» и «профессиональная компетенция».

А. Н. Щукин применительно к современной методике преподавания иностранных языков под компетенцией понимает «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков и умений». Таким образом, в данной формулировке термин «компетенция» имеет двойное толкование: 1) «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине»; 2) «способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков и умений» [2, с. 118].

А. И. Сурыгин полагает, что приведенное определение понятия «компетенция» не является корректным, так как в соответствии с нормами, зафиксированными в толковых словарях русского языка, «компетенция» трактуется как «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен», или же «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом», в то время как «компетентность» определяется как «осведомленность, авторитетность». Ученый понимает под компетенцией «знания, умения, опыт, необходимые для выполнения некоторой деятельности, некоторых действий», а компетентность рассматривает как «способность личности к выполнению какой-либо деятельности, каких-либо действий» [1, с. 50, 54–55].

Среди пяти ключевых (key) компетенций, необходимых специалисту любого профиля, приведенных в программном докладе В. Хутмахера и изложенных в переводе И. А. Зимней, выделяется компетенция, относящаяся к владению устной и письменной коммуникацией, особенно важная для работы и социальной жизни [3, с. 19]. Данную компетенцию, обеспечивающую реализацию различных тактик вербального взаимодействия с людьми во всем многообразии жизненных ситуаций общения, принято называть *коммуникативной* и связывать ее с понятием *коммуникативной компетентности* специалиста.

В истории отечественной лингводидактики понятие «коммуникативная компетенция» было впервые введено М. Н. Вятютневым в докладе на III конгрессе Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (1976 г.). Ученый определял коммуникативную компетенцию как «выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения» [4, с. 41].

В настоящее время, несмотря на широкий диапазон существующих исследований, в теоретических работах, посвященных проблемам коммуникативной компетенции, не сложилось общепринятого научного определения данного понятия. Дискуссия о сущности, содержании, структуре коммуникативной компетенции, количественной и качественной характеристике ее базовых составляющих также остается открытой. Вместе с тем данное понятие прочно вошло в сферу высшего профессионального образования как неотъемлемая составляющая профессиограммы современного специалиста любого профиля.

Достижение требуемого уровня сформированности коммуникативной компетенции является одновременно и основой, и ведущей целью обучения иностранным языкам на каждой из ступеней высшего профессионального образования. В частности, формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся определяется как языковой компонент обобщенной цели обучения иностранных граждан по программе подготовки в вузы Российской Федерации [5, с. 9].

В системе отечественной высшей школы реализуются различные варианты программы предвузовской подготовки иностранных граждан и разнообразные концепции обучения русскому языку как иностранному. В частности, в большинстве технических вузов первые четыре-пять недель иностранные абитуриенты изучают русский язык в объеме 24–32 аудиторных часов. Согласно рабочему плану программы предвузовской подготовки, на четвертой-пятой неделе начинается изучение вводных курсов общеобразовательных дисциплин в соответствии с профилем будущей специальности и на русский язык отводится уже меньший объем учебных часов.

Представляется очевидным, что изучение любого иностранного языка может быть продуктивным только в том случае, если учебный материал распределен на преемственные стадии в пределах полного курса обучения. Выделяемые в целостном учебном процессе стадии различны по протяженности и характеру и ограничены определенными временными отрезками, именуемыми в лингводидактике *этапами обучения* (в методических работах используются также термины «блоки», «циклы» и др.).

Выделение каждого из этапов обучения в лингводидактике осуществляется на основании следующих методических положений: определение конкретных целей и задач; отбор необходимого и достаточного минимума учебного материала; определение уровня сформированности языковых навыков и речевых умений по завершении данного этапа; использование определенных методов, приемов и средств обучения; соотнесенность с другими этапами обучения.

Цели, содержание и методы каждого из этапов подчинены целям всего процесса обучения, при этом с учетом конечных целей для каждого этапа определяются промежуточные цели и задачи, реализация которых и служит основанием для выделения данного конкретного этапа. Граница между этапами обучения характеризует «момент качественного перехода от одного комплекса задач к другому» [6, с. 44].

Отдельный этап обучения не может быть замкнутым и должен обладать свойством открытости по отношению к другим этапам, обеспечивая тем самым целостность и преемственность процесса обучения. Вместе с тем каждый этап обучения характеризуется относительной завершенностью и предполагает овладение определенным объемом учебного материала, формирование языковых навыков и речевых умений в целях общения в какой-либо сфере (бытовой, социально-культурной, учебно-профессиональной и др.)

Таким образом, этап обучения представляет собой период учебного процесса, который имеет определенную (коммуникативно завершенную и незамкнутую) цель и содержание, а также характеризуется спецификой методов, средств и условий обучения и протекает в более или менее строгих временных границах, необходимых и достаточных для достижения коммуникативной цели и реализации содержания обучения [7, с. 28].

Применительно к обучению иностранных студентов русскому языку в нефилологических вузах Российской Федерации многие методисты разделяют точку зрения Г. Г. Городиловой [8, с. 12] и выделяют четыре этапа: *начальный* (к которому приравнивается временной отрезок, ограниченный первым семестром программы предвузовской подготовки); *средний* (соотносимый со вторым семестром программы подготовки в вуз); *продвинутый* (I–III курсы основных факультетов вузов); *завершающий* (IV–V курсы основных факультетов вузов).

В рамках программы предвузовской подготовки важнейшим этапом обучения русскому

языку, определяющим успешность дальнейшей академической деятельности иностранных граждан в системе российской высшей школы, признается начальный этап. На данном этапе закладываются основы коммуникативной компетенции в социально-культурной, учебно-профессиональной, бытовой сферах общения, формируется мотивация, приобретаются навыки самостоятельной работы. Именно на начальном этапе «должно быть сформировано устойчивое положительное отношение к изучаемому языку и к процессу его изучения, что связано с ощущением прогресса в овладении языком, с использованием интересных для учащихся, ценных в страноведческом и культурологическом отношении материалов, с применением современных технологий обучения» [9, с. 33]. Данный этап требует комплексного методического изучения в качестве самостоятельного, в определенной мере завершенного этапа, в рамках которого реализуются задачи одной из ступеней высшего профессионального образования.

Русский язык является для иностранных учащихся средством получения проектируемой специальности. В связи с этим содержание курса русского языка в системе подготовки иностранных граждан в вузах России должно отвечать принципу профессиональной направленности обучения. Профессиональная направленность обучения русскому языку иностранных абитуриентов реализуется в стилистической дифференциации учебного материала. Специальным аспектом обучения в курсе русского языка является научный стиль речи, в процессе изучения которого закладываются основы владения языком будущей специальности.

Иностранные студенты, приступающие к изучению общеобразовательных дисциплин на четвертой-пятой неделе обучения по программе предвузовской подготовки, сталкиваются при этом с существенными трудностями, обусловленными прежде всего несформированностью предметно-речевых умений. В связи с этим при организации процесса обучения в курсе русского языка как иностранного уже на самом начальном этапе необходимо учитывать реальные коммуникативные потребности учащихся в учебно-профессиональной сфере общения.

Следует проанализировать содержание предметно-речевой компетенции иностранных студентов, которая должна быть сформирована на занятиях по общеобразовательным дисциплинам на начальном этапе обучения по программе предвузовской подготовки (первый семестр программы). В таблице приведены основные предметно-речевые умения, зафиксированные в программах по общеобразовательным дисциплинам (математике, физике, химии, информатике), изучаемым в рамках технического профиля по программе подготовки иностранных граждан в вузы Российской Федерации в Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

Предметно-речевые умения, формируемые у иностранных учащихся на занятиях по общеобразовательным дисциплинам (по видам речевой деятельности)

Учащийся должен:
Чтение
– прочитать и понять формулировку задания; описание хода лабораторной работы; – прочитать учебно-научный текст объемом до 400–500 слов и понять его основное содержание, отдельные факты, положения, логические и причинно-следственные связи между ними
Письмо
– переписать определения математических, физических и других величин, формулы, уравнения и т. д.; – записать (законспектировать) основное содержание учебно-научного текста, предъявленного в письменной форме, с использованием принятых сокращений и символики
Слушание (аудирование)
– понять на слух основное содержание и отдельные факты, положения и связи между ними в учебном материале по дисциплине; – понять на слух коммуникативные намерения собеседника в ограниченном числе речевых ситуаций
Говорение
– формулировать основные законы, принципы, понятия математики, физики, химии, информатики в соответствии с программой; отвечать на вопросы по изученной теме; – передавать содержание прочитанного или прослушанного учебно-научного текста с опорой на план, вопросы, наглядность (графики, схемы, таблицы и т. д.); – задавать вопрос и сообщать о факте или событии, предмете, о наличии или отсутствии предмета; о количестве предметов, их качестве и принадлежности; о действии, времени, месте, причине и цели действия или события; – адекватно реагировать на реплики собеседника в ограниченном числе речевых ситуаций

Таким образом, становится очевидным, что уже на начальном этапе изучения общеобразовательных дисциплин по программе предвузовской подготовки у иностранных учащихся должно быть сформировано значительное число предметно-речевых умений, необходимых для осуществления успешной учебно-познавательной деятельности в условиях русскоязычной образовательной среды.

Сказанное выше определяет необходимость совершенствования учебно-методического обеспечения образовательного процесса по русскому языку, актуальность создания элементарных курсов научного стиля речи, предназначенных для начального этапа изучения русского языка по программе предвузовской подготовки.

В Институте международных образовательных программ СПбГПУ создан учебно-методический комплекс по научному стилю речи для иностранных абитуриентов технического профиля, включающий: учебное пособие «Научный стиль речи. Элементарный курс» [10]; сопроводительный аудиокурс; компьютерную программу, реализованную в оболочке Hot Potatoes; электронный курс поддерживающего обучения, разработанный на базе интерактивной образовательной платформы LMS Moodle.

Организация образовательного процесса в курсе русского языка с использованием данного учебно-методического комплекса способствует реализации принципа междисциплинарных связей, формированию коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере общения, снятию коммуникативных трудностей на занятиях по общеобразовательным дисциплинам, что в целом существенно повышает эффективность обучения иностранных студентов уже на начальном этапе подготовки в вузы Российской Федерации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Сурыгин, А. И.* Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (Основы теории обучения на неродном для учащихся языке) / А. И. Сурыгин. – СПб.: Нестор, 2000. – 391 с.

2. *Щукин, А. Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.

3. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

4. *Вятютнев, М. Н.* Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.

5. *Сурыгин, А. И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А. И. Сурыгин. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2008. – 128 с.

6. *Иевлева, З. Н.* Начальный этап обучения русскому языку как иностранному: цели и содержание / З. Н. Иевлева // Русский язык за рубежом. – 1985. – № 4. – С. 43–50.

7. *Вишнякова, Т. А.* Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам / Т. А. Вишнякова. – М.: Русский язык, 1982. – 126 с.

8. *Городилова, Г. Г.* Развитие навыков и умений говорения у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения русскому языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. Г. Городилова. – М., 1969.

9. *Хавронина, С. А.* Начальный этап: задачи и содержание обучения. Формирование языковой компетенции / С. А. Хавронина // Русский язык за рубежом. – 2005. – № 1–2. – С. 30–33.

10. *Гладких, И. А.* Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (технический профиль). Элементарный курс / И. А. Гладких, В. В. Стародуб, К. М. Чуваева; под ред. В. В. Стародуб. – СПб.: Нестор, 2009. – 106 с.

УДК 378
ББК Ч 484.4

И. И. Баранова

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
Институт международных образовательных программ
E-mail: kaf_rus@imop.spbstu.ru

Статья посвящена актуальным проблемам подготовки иностранных абитуриентов к обучению в технических вузах Российской Федерации.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, учебно-профессиональная сфера общения.

I. I. Baranova

FORMING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS IN TRAINING-PROFESSIONAL SPHERE

St. Petersburg State Polytechnical University
Institute of International Educational Programs

The article deals with the problems of teaching of foreign students at Technical Universities of Russian Federation.

Keywords: Russian language as a foreign language, communicative competence, training-professional sphere of communication.

Современный этап развития общества характеризуется стремительным развитием процессов глобализации и интеграции в мировом образовательном пространстве. Отличительной чертой современного образовательного процесса является расширение международного сотрудничества в образовании и интенсивный рост академической мобильности студентов различных регионов мира.

Подготовка специалистов для зарубежных стран в вузах Российской Федерации имеет более чем полувековую историю. За этот период накоплен богатый практический опыт обучения иностранных граждан, который обобщен в теории обучения на неродном языке. Значительная часть иностранных абитуриентов, не владеющих русским языком, обучается в российских вузах по программе предвузовской подготовки.

Подготовка иностранных учащихся к обучению в вузе является начальным компонентом системы профессионального образования граждан зарубежных стран в российских вузах. Как любая открытая развивающаяся система, педагогическая система подготовки иностранных учащихся в вуз реагирует на изменения, происходящие в мировом образовательном пространстве: социально-экономические изменения в обществе; приоритетность направлений профессионального образования; миграционные процессы в обществе и т. д.

Данные процессы влияют на соотношение компонентов действующей педагогической системы и определяют актуальные задачи, решение которых будет способствовать более эффективному функционированию существующей системы подготовки иностранных граждан в вузы Российской Федерации.

Среди актуальных проблем обучения иностранных учащихся в вузе надо отметить следующие:

– адаптация иностранных учащихся к условиям обучения в системе российской высшей школы;

– внедрение инновационных технологий в учебный процесс при подготовке иностранных учащихся к обучению в вузе;

– создание учебников и учебных пособий, отвечающих требованиям современного этапа развития общества;

– формирование у иностранных учащихся коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения;

– формирование у иностранных учащихся навыков самостоятельной работы при овладении языком будущей специальности с целью повышения познавательной активности учащегося как субъекта образовательного процесса в вузе;

– формирование у иностранных учащихся познавательного интереса как фактора повышения мотивации к самообразованию и саморазвитию;

– дальнейшее совершенствование междисциплинарных связей между кафедрами, осуществляющими обучение иностранных студентов в вузе;

– совершенствование системы контроля на разных этапах подготовки иностранных учащихся в вузы Российской Федерации.

Анализ результатов анкетирования иностранных абитуриентов показывает, что 95 % респондентов приезжают в Россию с целью получения высшего образования. В связи с тем, что иностранные студенты получают образование на неродном для себя русском языке, учебно-профессиональная сфера общения является основной при обучении в вузе. Таким образом, формирование у иностранных учащихся коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения является одной из важнейших задач уже на начальном этапе обучения. Основные требования к уровню владения русским языком иностранных абитуриентов российских вузов сформулированы в регламентирующих документах [4, 8].

В рамках данной статьи рассматриваются некоторые вопросы, связанные с формированием коммуникативной компетенции у иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере общения.

Внедрение инновационных технологий в учебный процесс.

Формирование инновационного образовательного пространства технического вуза предполагает использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Использование компьютерных технологий способствует доступности обучения, получению образовательных услуг в индивидуальном режиме, создает условия для активной деятельности субъектов образовательного процесса, повышает эффективность обучения. Внедрение инновационных технологий помогает решить еще одну важную задачу обучения. Речь идет об организации самостоятельной работы иностранных учащихся.

Организация самостоятельной работы.

Успешность академической деятельности иностранных студентов в условиях инноваци-

онной образовательной среды зависит от многих факторов, в том числе от уровня сформированности навыков самостоятельной работы. Самостоятельная работа понимается как «вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы» [1, с. 268]. Самостоятельная работа является обязательным компонентом процесса обучения и предусматривает прежде всего индивидуальную работу учащихся. Самостоятельная работа должна быть обеспечена учебными материалами с учетом возможности индивидуального выбора. Как показывает опыт работы, у иностранных студентов, приступающих к обучению по программе подготовки в вуз, недостаточно сформированы навыки самостоятельной работы, что в значительной степени препятствует темпам академической адаптации иностранных учащихся к условиям новой образовательной и социокультурной среды.

Организация самостоятельной работы иностранных студентов по русскому языку на этапе предвузовской подготовки является одним из важных направлений образовательной деятельности и способствует индивидуализации и оптимизации учебного процесса.

Инновационные подходы к обучению иностранных студентов в вузах Российской Федерации требуют решения следующих проблем в организации самостоятельной работы при формировании коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения: обеспечение компьютерного сопровождения курса научного стиля речи – создание компьютерных программ для обучения общенаучной лексике, грамматике научного стиля речи; создание учебных аудиоматериалов, так как проблема восприятия иностранными студентами звучащей речи на слух является одной из самых актуальных при овладении языком будущей специальности; создание дистанционных курсов по научному стилю речи и т. д.

Совершенствование междисциплинарных связей.

Совершенствование междисциплинарных связей предполагает: владение преподавателями общеобразовательных дисциплин методикой обучения на неродном языке; учет уровня владения русским языком иностранными учащимися в процессе изучения общеобразовательных дисциплин; создание учебных пособий совместными авторскими коллективами; организацию совместных научно-методических семинаров по актуальным проблемам подготовки иностранных учащихся к обучению в вузе; создание учебных материалов по общеобразовательным дисциплинам, обеспечивающих владение базисными понятиями профильных дисциплин.

Совершенствование системы контроля.

Контроль является важнейшей составной частью процесса обучения иностранных студентов русскому языку на всех его этапах. На современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного проблемы контроля сохраняют свою актуальность для наиболее объективной оценки знаний учащихся, постоянно совершенствуются формы контроля.

Содержание контроля должно соответствовать программе по русскому языку как иностранному с учетом уровня владения русским языком и требованиям, предъявляемым к уровню знаний иностранных студентов по русскому языку на определенном этапе обучения. В ходе контроля определяется уровень сформированности у иностранных студентов языковых навыков и речевых умений в учебной, социокультурной и учебно-профессиональной сферах общения.

С развитием государственной системы тестирования контроль в тестовой форме становится неотъемлемой частью системы контроля знаний иностранных студентов по русскому языку. Тестовый контроль предполагает проверку сформированности языковых навыков и речевых умений в области чтения, говорения, письма и аудирования, необходимых для решения определенных коммуникативных задач в соответствии с уровнем владения русским языком.

Научно-методические основы тестирования как формы контроля по русскому языку как иностранному разрабатывались специалистами ведущих вузов Российской Федерации: Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, Российского университета дружбы народов, Санкт-Петербургского государственного университета, Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербургского государственного политехнического университета и др.

Теоретическое обоснование тестовых заданий, обобщение и описание организации, содержания и системы оценивания результатов тестирования нашли отражение в работах

Л. П. Клобуковой, Н. П. Андрюшиной, Т. М. Балыхиной, Е. Е. Юркова, Т. И. Поповой, Е. Л. Корчагиной и др.

Достижение первого сертификационного уровня владения русским языком как иностранным является необходимым условием для поступления и успешной академической деятельности иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации. Следует отметить, что до настоящего времени при тестировании на первый уровень владения русским языком проверяется сформированность коммуникативной компетенции в социокультурной сфере общения, в то время как при обучении в вузе основной сферой общения является учебно-профессиональная сфера. Проверка уровня владения русским языком в учебно-профессиональной сфере общения остается одной из нерешенных проблем тестирования, а создание тестов, ориентированных на профиль будущего обучения, является важной научно-методической задачей.

В вузах Российской Федерации существует опыт создания тестов по отдельным профилям обучения: филология, медицина, журналистика, бизнес и т. д. [2, 3, 4, 6, 7]. Однако указанные тесты направлены главным образом на проверку сформированности коммуникативной компетенции иностранных учащихся в объеме второго и третьего сертификационных уровней владения русским языком как иностранным.

В Санкт-Петербургском государственном политехническом университете разработан проект типового теста по русскому языку как иностранному (первый сертификационный уровень. Профессиональный модуль. Технический профиль). Данный тест проверяет уровень сформированности языковых навыков и речевых умений во всех видах речевой деятельности в учебно-профессиональной сфере общения.

Типовой тест включает пять субтестов: лексика, грамматика; чтение; письмо; говорение; аудирование.

Субтест «Лексика. Грамматика» включает 100 заданий. Тест содержит задания с множественным выбором, в которых для одной позиции предлагается два-четыре варианта выбора.

Данный субтест проверяет следующие умения:

1. Различать значения лексических единиц, актуальных для учебно-профессиональной сферы общения, и использовать их в заданном контексте.

Например:

Любое изменение в природе … физическим явлением.	А) является Б) представляет собой В) есть Г) определяется

2. Использовать полные и краткие пассивные причастия в контексте высказывания.

Например:

Тело … вертикально вверх.	А) брошенное Б) брошено

3. Соотносить придаточную часть сложноподчиненных предложений с причастными оборотами.

Например:

Во всех процессах, **которые происходят в природе,** энергия не возникает и не исчезает.	А) происходящим в природе Б) происходящих в природе В) происходящие в природе Г) происходящими в природе

4. Употреблять предложно-падежные формы имен и формы глаголов в контексте высказывания и в связном учебно-научном тексте.

Например:

Закон Ома используется … .	А) электротехника Б) в электротехнике В) электротехникой Г) при электротехнике

Предъявляемые в тесте задания созданы на базе лексического минимума, объем которого определяется Требованиями к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным (Профессиональный модуль. Естественно-научный и технический профили). Определение уровня владения лексико-грамматическим материалом осуществляется на функциональной и синтаксической основе.

Субтест «Чтение» проверяет сформированность речевых умений тестируемого при решении определенных когнитивно-коммуникативных задач на материале учебно-научных текстов по профилю будущей специальности:

– умение полно и точно понять содержание прочитанного текста;

– адекватно понять информацию и определить тему микротекстов;

– понять основное содержание прочитанного текста и логические связи между смысловыми частями текста;

– владение языковым и речевым материалом, необходимым для адекватного восприятия содержания печатного учебно-научного текста.

В субтесте предлагается три текста общим объемом до 800 слов.

Субтест «Письмо» проверяет уровень сформированности речевых навыков и умений, необходимых для фиксации в письменной форме полученной информации в соответствии с коммуникативной установкой. В процессе тестирования проверяются умения:

– составлять письменное высказывание репродуктивно-продуктивного характера на основе прочитанного учебно-научного текста;

– план прочитанного текста;

– записывать предложенную информацию (определение понятий, микротекст), используя принятые способы сокращения слов и символику;

– восстанавливать микротекст, предложенный с использованием сокращенной записи слов и символики;

– оформлять письменные высказывания в соответствии с нормами современного русского языка.

В субтесте предлагается три текста общим объемом до 700 слов.

Субтест «Говорение» проверяет умения:

– понять собеседника и определить характер коммуникативного задания;

– воспринять на слух информацию вопросов по содержанию прочитанного учебно-научного текста;

– отвечать на вопросы по содержанию прочитанного учебно-научного текста с достаточной полнотой и точностью;

– передавать содержание прочитанного учебно-научного текста с опорой на предложенный план;

– адекватно реагировать на предложенное высказывание, выразить согласие/несогласие, аргументировать свой ответ;

– умение использовать изученный языковой и речевой материал при построении высказывания репродуктивно-продуктивного характера;

– оформлять собственное речевое высказывание в соответствии с нормами современного русского языка.

В субтесте предлагаются два текста и информация, предъявляемая на слух для проверки сформированности умений интерактивного общения в учебно-профессиональной сфере.

Субтест «Аудирование» проверяет умение тестируемого адекватно воспринимать прослушанное сообщение для решения определенных когнитивно-коммуникативных задач:

– умение понять информацию звучащего микротекста;

– соотнести прослушанную информацию с коммуникативным заданием;

– понять тему и основное содержание прослушанного фрагмента учебной лекции.

В субтесте предлагается два аудиотекста и фрагмент учебной лекции. Общий объем звучащих текстов до 600 слов.

Успешное выполнение данного теста свидетельствует о том, что тестируемый имеет необходимую языковую и речевую базу для удовлетворения основных когнитивно-коммуникативных потребностей в учебно-профессиональной сфере общения и может приступить к обучению на I курсе технических вузов Российской Федерации.

Результаты тестирования позволяют кафедрам русского языка оценить эффективность приемов и способов обучения русскому языку как иностранному и вносить коррективы в содержание обучения, направленные на достижение необходимого уровня языковой и речевой компетенций в учебно-профессиональной сфере общения. Методика преподавания русского языка как иностранного располагает различными методами исследования эффективности процесса обучения, среди которых важное место занимает анкетирование учащихся с целью получения информации о качестве предлагаемых образовательных услуг.

Анкетирование иностранных студентов I курса Санкт-Петербургского государственного политехнического университета показало, что 87,5 % опрошенных считает, что знание научного стиля речи помогает им учиться на I курсе. Таким образом, сформированность у иностранных учащихся коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения способствует оптимальному функционированию рассматриваемой педагогической системы и создает условия для успешной академической деятельности иностранных студентов в технических вузах Российской Федерации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

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

2. *Андрюшина, Н. П.* Требования к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль /

Н. П. Андрюшина [и др.]. – СПб.: Златоуст, 2011. – 64 с.

3. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень [Текст]: учеб. пособие. – М.: РУДН, 2010. – 184 с.

4. *Гапочка, И. К.* Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Медицина. Биология» / И. К. Гапочка, И. О. Прохорова. – СПб.: Златоуст; 2001. – 80 с.

5. *Журавлева, Л. С.* Русский язык профессионального общения. Модуль «Бизнес». Базовый уровень. Типовой тест / Л. С. Журавлева [и др.]. – М.: Русский язык, 2007. – 56 с.

6. *Красильникова, Л. В.* Типовые тесты по РКИ. Первый сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Филология» (тесты) / Л. В. Красильникова, Т. Е. Владимирова. – М. – СПб.: Златоуст, 1999. – 48 с.

7. *Барышникова, Е. Н.* Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Журналистика». Серия «Тест по русскому языку как иностранному» / Е. Н. Барышникова, Н. П. Кириленко, Е. В. Мартыненко. – СПб.: Златоуст, 2000. – 80 с.

8. *Амиантова, Э. И.* Типовые тесты по русскому языку как иностранному: третий сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Филология» / Э. И. Амиантова [и др.]. – СПб: Златоуст, 1999. – 92 с.

УДК 811. 161. 1’243
ББК Ш141.2

В. В. Еремина*, О. С. Еремина**

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НИГЕРИЙСКИХ СТУДЕНТОВ И СТАЖЕРОВ РУССКОЙ ФОНЕТИКЕ

***Волгоградский государственный технический университет**
****Колледж Миддлбери, штат Вермонт, США**

E-mail: yeremina_v@mail.ru

В статье рассматриваются некоторые особенности, возникающие в процессе обучения студентов из Нигерии русскому произношению. На основе анализа большого фактического материала, собранного авторами, подтверждается предположение о том, что, несмотря на серьезное воздействие английского языка, интерференция часто вызывается особенностями фонетической системы языка йоруба, родного для нигерийских студентов.

Ключевые слова: обучение, русский язык как иностранный, фонетическая интерференция, язык йоруба, гармония гласных, открытый слог, закрытый слог.

V. V. Eremina*, O. S. Eremina**

ISSUES IN THE TEACHING OF RUSSIAN PHONETICS TO NIGERIAN STUDENTS

***Volgograd State Technical University**
****Middlebury College, Vermont, USA**

The article examines several issues, which arise in the teaching of Russian pronunciation to students from Nigeria. An analysis of a large quantity of data collected by the authors corroborates the hypothesis that despite the impact of English, interference most commonly emerges as a result of the particularities of the phonetic system of the students’ native language, Yoruba.

Keywords: teaching, Russian as a second language, phonetic interference, Yoruba, vowel harmony, open syllable, closed syllable.

На факультете подготовки иностранных специалистов Волгоградского государственного технического университета в последние годы постоянно увеличивается количество студентов из Нигерии, приезжающих как по государственной, так и по коммерческой линиям. Кроме того, уже в течение семи лет на кафедре русского языка проходят годичную стажировку учащиеся-филологи из нескольких университетов Нигерии.

В соответствии с требованиями Госстандарта к концу обучения на довузовском этапе все студенты, в том числе и нигерийцы, должны владеть русским языком в соответствии с требованиями первого сертификационного уровня. Необходимым условием для решения этой задачи является развитие всех коммуникативных умений учащихся в различных учебно-профессиональных сферах. Это предполагает серьезную языковую подготовку, то есть владение русским языком на достаточном лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях.

В настоящей статье авторы попытаются охарактеризовать некоторые особенности, возникающие в процессе обучения фонетике студентов и стажеров из Нигерии.

Нигерийцы, приезжающие в Россию на довузовское обучение или на стажировку после

двух лет учебы в университете, обычно прекрасно владеют английским языком, а также одним, двумя и даже тремя языками этнических групп. Фонетические и фонологические системы английского языка и в особенности языков народов, проживающих в Нигерии (у нас проходили обучение студенты, говорящие на всех трех существующих диалектах йоруба, а также на ибо, ибибо, хауса и более мелких угари и нупи), являются причиной сложных и разноплановых процессов интерференции при изучении русского языка.

Изучению межъязыковой интерференции посвящены работы Н. С. Трубецкого [5], У. Вайнрайха [2], Е. А. Брызгуновой [1], Н. А. Любимовой [4], Е. М. Верещагина [3] и многих других ученых.

Сам термин «интерференция» достаточно давно начал использоваться в точных науках, где он понимался как взаимодействие, взаимовлияние, имеющие как положительный, так и отрицательный результат. В языкознании термин впервые был использован в двадцатых годах прошлого века. В лингвистике и методике обучения иностранным языкам под интерференцией понимаются случаи отклонения от норм данного языка, которые появляются в речи билингвов в результате их знакомства с двумя или несколькими языками.

Перенос навыков из одного языка (родного) в другой (неродной) может быть как положительным, так и отрицательным. Целью исследования стало выявление факторов и видов отрицательного влияния фонетики родного языка нигерийских учащихся, несмотря на то, что они прекрасно знают английский язык, и как следствие, прогнозирование и устранение наиболее значимых ошибок, связанных с интерференцией как родного, так и английского языков.

По предположению авторов, интерференцию вызывают определенные особенности фонетической системы родного языка студентов, отсутствующие в русском языке.

Для более подробной характеристики был выбран язык йоруба, который, по свидетельствам лингвистов, является наиболее массовым (как уже отмечалось, он включает три диалекта) и интересным для изучения. Необходимо выделить наиболее важные для данной темы положения.

Исследователи языков народностей Нигерии [6], отмечают фонетическое явление гармонии гласных, когда внутри слова или на стыке предлога со словом возможно использование гласных только одного подъема, так, не могут быть в соседних слогах *а – и, а – у*. Можно сделать вывод, что при переходе на другой язык, где рядом находятся гласные разного подъема (например, *а – у*), возможно изменение *а* на *у,* по крайней мере, на гласные среднего подъема – *э, о.*

Кроме того, в языке йоруба выделяются три типа слога: согласный + гласный (наиболее частый вариант), один гласный и один носовой согласный, выполняющий роль гласного. Таким образом, все слоги являются открытыми, все слова в йоруба заканчиваются на гласный, в отличие от русского языка. Кроме того, слова очень краткие: один или два слога. Йоруба также избегает непосредственного соседства гласных, например, в тех случаях, когда два гласных оказываются рядом на стыке слов, один из них не произносится. Таким образом, достигается идеальная мелодика речи: «(гласный) – согласный – гласный, согласный – гласный» и т. д. Главный вывод: при соединении слов в другом языке носитель йоруба будет избегать как сочетаний рядом стоящих гласных, так и согласных. Далее авторы рассматривают, актуально ли это предположение в случае изучения студентом-нигерийцем русского языка, или знание английского языка полностью нивелирует эти процессы.

Для выяснения того, насколько существенно влияют законы гармонии гласных и наличия только открытых слогов в родном языке учащихся на русское произношение, были проанализированы накопленные в течение ряда лет работы с нигерийскими учащимися, прежде всего национальности йоруба, примеры ошибочного произношения на уровне слов и словосочетаний. Авторы также провели специальный опрос студентов и стажеров из Нигерии, предложив для произнесения ряд известных им слов и новых слов, содержащих сочетания согласных, а также слов и словосочетаний, включающих находящиеся рядом гласные.

Анализируя полученные результаты произношения слов с сочетаниями согласных, авторы отметили, что примерно в семи случаях из десяти студенты стремятся добавлять дополнительный гласный, чтобы образовать открытый слог. Особенно это проявляется в случаях, когда рядом находятся глухие согласные; типичные примеры – *вечера* (вчера), *выстреча, вестреча* (встреча), *пица, питица, пицыца* (птица). Ярким примером является произношение гла-

гола «отдыхать» с добавлением начального согласного, чаще всего *х*, чтобы образовать первый открытый слог, при этом часто второй звук *х* меняется на *к: хадыкать*. Даже при регулярных тренировках эти ошибки повторяются постоянно. Реже встречающиеся ошибки, тем не менее зависящие от тех же причин: *концерный* (концертный), здесь ошибка вызвана стремлением убрать хотя бы один согласный; *коровать* (кровать), *кынижный* (книжный), *кавартира* (квартира) – рядом находятся глухой и звонкий согласный.

Достаточно неожиданно авторы обнаружили три случая произношения слова «квартира» как *гавартира;* здесь не просто стремление сделать слог открытым, но еще и замена глухого *к* на звонкий *г.*

Таким образом, можно сделать вывод, что в данном случае, несомненно, учащиеся переносят в изучаемый язык фонетические законы родного языка, где недопустимо непосредственное соседство согласных и все слоги являются открытыми.

Изучение имеющихся примеров произношения студентами сочетаний гласных разного подъема, находящихся рядом, также принесло достаточно любопытные результаты. Прежде всего нужно отметить гораздо меньшее количество ошибок по сравнению со слоговыми. Видимо, закон гармонии гласных, предполагающий возможность нахождения в пределах соседних слогов только гласных одинакового, по крайней мере, соседнего подъемов, подвергся воздействию английского языка в гораздо большей степени. Кроме того, этот закон изначально действует не во всех диалектах йоруба. Но все же авторы обнаружили примеры интерференции. Это такие случаи, как появление эпентетического звука в словосочетании *папа хи* (и) *Эмма* – для того, чтобы рядом не оказывались гласные разного подъема *а, и; жду хану* (Анну), *увы и хак* (увы и ах) – в данном случае постоянно совершенно правильно произносится «увы и» (оба гласных верхнего подъема) – далее идет вставка *х* и изменение конечного *х* на *к*.

Помимо влияния родного языка на произношение студентов несомненно также и влияние английского языка

Наиболее частыми ошибками, вызванными интерференцией английского языка, являются отсутствие редукции гласных, дифтонгизация гласных, отсутствие оглушения конечных согласных и палатализации.

В связи с этим преподавателю обязательно нужно, помимо предлагаемых в учебниках упражнений, включать задания, специально направленные на корректировку этих ошибок; постоянно привлекать внимание студентов к интерферирующим факторам родного и английского языков, создавая предпосылки устранения этого влияния и формирования правильного русского произношения. Авторами созданы пособия, используемые для обучения фонетике англофонов, которые ранее изучали русский язык на родине [7; 8; 9].

Нигерийские стажеры, вне зависимости от уровня подготовки, имеют многочисленные неправильно сформированные произносительные навыки, что характерно для многих студентов, изучавших русский язык вне языковой среды. К примеру, характерной чертой русского консонантизма является различение согласных по твердости/мягкости, которое отсутствует в английском языке. В результате этого в речи студентов происходит неполная палатализация согласных, особенно в позициях конца слова и перед твердым согласным.

Для устранения таких ошибок рекомендуется использовать звуки-помощники, которые создают правильное положение органов речи, а также слуховые упражнения на противопоставление твердых и мягких согласных.

Для русского консонантизма характерно различение согласных по признаку глухости – звонкости. Устойчивая черта английского акцента – произношение полузвонких согласных, как в родном языке; такие звуки воспринимаются русскими как глухие. Частыми ошибками, вызванными интерференцией английского языка, являются также отсутствие редукции гласных, дифтонгизация гласных, отсутствие оглушения конечных согласных и палатализации.

Необходимо постоянно работать для преодоления подобных ошибок. К примеру, при постановке звонких согласных нужно использовать звуки, которые помогают придать согласному полнозвонкость, и предлагать учащимся упражнения на дифференциацию глухих и звонких согласных. Требуется также постоянная тренировка произношения согласных в позициях оглушения и озвончения, а также сочетаний существительных с предлогами *в, с, от* и другими.

Корректировка всех фонетических явлений в пособиях происходит в различных условиях речеупотребления; это могут быть как отдель-

ные слоги, слова и словосочетания, так и пословицы, поговорки, стихи, что повышает интерес к изучаемому материалу.

В исследованиях языков народностей Нигерии отмечается также то, что в языке йоруба в парах «глагол – отглагольное существительное» существительное начинается с гласного, а глагол – с согласного, и это единственное различие. Так, в йоруба всего одним звуком различаются, например, слова, обозначающие понятия *думать – мысль, нести – ноша* и т. п. Это приводит к тому, что при заимствовании носители йоруба подстраивают слова под особенности своего языка, к примеру, английское *holiday* (существительное) – звучит как *oliday*. Кроме того, в языке отсутствует звук *п*, вместо него используются звуки *кп* или *б;* в результате, например, английское слово *paper* звучит в йоруба как *beba* и т. п. В дальнейшем было бы интересно проследить наличие или отсутствие подобных соответствий с русским языком.

Таким образом, перед преподавателем стоит достаточно сложная задача не только коррекции, но и постановки произносительных навыков, что требует предварительного разрушения уже сформировавшегося, в том числе и под влиянием интерференции, ошибочного стереотипа в произношении учащихся.

Опираясь на сказанное, можно сделать вывод о том, что обучение нигерийцев русской фонетике будет более успешным, если в своей работе преподаватель учитывает особенности интерференции, обусловленные закономерностями произносительных систем родного для студентов и английского языков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Брызгунова, Е. А*. Практическая фонетика и интонация русского языка / Е. А. Брызгунова. – М.: Высшая школа, 1973 – 306 с.

2. *Вайнрайх, У*. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. – М.: Наука, 1972. – С. 25–600.

3. *Верещагин, Е. М*. Понятие «интерференции» в лингвистической и психологической литературе / Е. М. Верещагин // Иностранные языки в высшей школе. – 1968. – № 6. – С. 103–110.

4. *Любимова, Н. А*. Фонетический аспект общения на неродном языке / Н. А. Любимова. – Л.: Просвещение, 1988. – 196 с.

5. *Трубецкой, Н.С*. Основы фонологии / Н. С. Трубецкой. – М.: Высшая школа, 1960. – 372 с.

6. *Przezdziecki, M. A*. Vowel Harmony and Coarticulation in Three Dialects Of Yoruba: Phonetics Determining Phonology: Dissertation / Marek A. Przezdziecki. – Cornell University, Ithaca, New York, 2005.

7. *Еремина, В. В.* Русская фонетика и интонация. Аудирование: метод. указания / В. В. Еремина, Е. С. Еремина. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2009. – 24 с.

8. *Еремина, В. В.* Русский язык: учебное пособие для работы на краткосрочных курсах / В. В. Еремина, С. И. Еремин, Н. Ю. Филимонова, Н. В. Харламова. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2011. – 95 с.

9. *Еремина, В. В*. Развитие устной речи учащихся на занятиях по русскому языку (краткосрочные курсы): учеб. пособие / В. В. Еремина, Н. Ю. Филимонова. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2012. – 40 с.

УДК 811.161.1’243
ББК 141.2

В. Д. Горьковская, Е. В. Тюменцева

ОБУЧЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫМ СРЕДСТВАМ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: tina_gor_119@mail.ru, ltiumentzeva@yandex.ru

Невербальный язык является отличительной чертой каждой культуры. В преподавании русского языка как иностранного необходимо учитывать особенности невербалики иностранной аудитории и планомерно и систематически знакомить с особенностями невербальных средств общения в современной русской культуре. Авторы предлагают некоторые виды упражнений, знакомящие иностранных студентов с невербальными средствами коммуникации.

Ключевые слова: невербальный язык, национальные особенности культуры, культура общения, восприятие, коммуникативная неудача, социолингвистическое содержание, жест, мимика.

V. D. Gorkovskaya, E. V. Tyumentseva

TRAINING TO NONVERBAL MEANS OF THE COMMUNICATIONS DURING STUDYING RUSSIAN AS FOREIGN

Volgograd State Technical University

Nonverbal language is distinctive feature of each culture. In teaching Russian as foreign it is necessary to note features of nonverbal foreign audience and systematically and regularly acquaint with features of nonverbal means of dialogue in modern Russian culture. Authors offer some kinds of exercises which are acquainted of foreign students with nonverbal means of the communications.

Keywords: nonverbal language, national features of culture, culture of dialogue, perception, communicative failure, social and linguistic maintenance, gesture, a mimicry.

Овладение невербальным языком важно не только для коммуникации, но для формирования внутреннего мира обучающегося и его отношения к носителям изучаемого вербального языка, к их культуре, к их способу жизни. Изучающим русский язык как иностранный необходимо знакомиться с языковыми единицами, наиболее ярко отражающими национальные особенности культуры народа – носителя языка и среды его существования. Овладение иностранным языком неразрывно связано с овладением национальной культурой, которая предполагает не только усвоение культурологических знаний (фактов культуры), но и формирование способности и готовности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного поведения народа этой страны. В этом отношении особенно важен язык повседневного поведения.

Соответствие используемых средств невербальной коммуникации целям и содержанию словесной передачи информации является одним из элементов культуры общения. Это соответствие особо важно для педагога, для которого средства как вербальной, так и невербальной коммуникации являются инструментом его профессиональной деятельности.

Использование невербального содержания в обучении русскому языку как иностранному значительно повышает его эффективность, так как ситуативный характер восприятия окружающего мира концентрирует внимание в первую очередь на мимике, жестах, ритме, движениях, при воспроизведении которых происходит своеобразное «соединение всех звеньев цепи». Это является особенно важным в первые месяцы пребывания в стране, когда студент находится в состоянии культурного шока.

Знакомство с особенностями невербальных средств общения позволит иностранным студентам ориентироваться в различных социальных ситуациях, регулировать собственное поведение при беседе с носителями языка, глубже понимать друг друга и на основе этого строить свои отношения, адекватно воспринимать социальные нормы и корректировать свои действия.

Невербальное общение позволяет передавать информацию:

– о признаках расовой (национальной), социальной и социально-демографической принадлежности человека;

– его физическом и психологическом состоянии;

– об эмоциональном отношении человека к кому-либо или чему-либо;

– о возможных вариантах поведения и способах действий человека в тех или иных ситуациях;

– степени воздействия на человека тех или иных событий, обстоятельств и т. п.;

– психологическом климате в той или иной группе и даже об общей атмосфере в обществе.

Особенно важная функция невербального общения – это обмен информацией о личностных и индивидуальных свойствах между субъектами общения. Поэтому очень важно овладеть техникой невербального общения для того, чтобы избежать коммуникативных неудач.

С точки зрения особенностей невербальной коммуникации, известный ученый Ричард Льюис все культуры делит на три типа:

а) *моноактивные культуры*. Представители такого типа культуры выполняют какое-либо дело, разбивая свою деятельность на следующие друг за другом этапы, не отвлекаясь на другие задачи. Типичными представителями такой культуры являются американцы, англичане, немцы, северные европейцы. Как правило, средства невербальной коммуникации в этих культурах характеризуются некоторой сдержанностью;

б) *полиактивные культуры*. Типичными представителями такой культуры выступают латиноамериканцы, южные европейцы. Представители такой культуры привыкли делать несколько дел одновременно, нередко не доводя их до конца. Средства невербальной коммуникации характеризуются большим разнообразием;

в) *реактивные культуры*, придающие наибольшее значение вежливости и уважению, предпочитающие молча и спокойно слушать собеседника, осторожно реагируя на предложения другой стороны. Представители этого типа культур – азиатские страны.

Большая часть исследователей разделяют мнение, что словесный (вербальный) канал используется для передачи информации, в то время как невербальный канал применяется для обсуждения межличностных отношений, а в некоторых случаях используется вместо словесных сообщений.

Часть невербального языка универсальна, другая часть, например, жесты, мимика, отличны в разных культурах.

При передаче своих сообщений говорящие глядят на собеседника все время в Испании, Греции и в арабских странах. Такой тесный зрительный контакт означает влияние на собе-

седника и подчеркивает позицию и значимость сообщения говорящего. В Японии такое поведение воспринимается как неуместное и грубое. Японцы в течение почти всего времени разговора избегают зрительных контактов, глядя на шею говорящего, когда слушают, и на свои туфли или колени, когда говорят сами.

В обществах с иерархической традицией, наблюдая за движениями глаз, можно легко определить «табель о рангах». Люди с более низким рангом стараются следить за теми, у кого выше ранг, но которые игнорируют их, если только не разговаривают непосредственно с ними.

Жители Средиземноморья, наоборот, очень разнообразно используют глаза для достижения большего эффекта. В ход пускают свирепый взгляд (для демонстрации гнева), блеск в глазах (демонстрация искренности), подмигивание (очень распространено в Испании и Франции для выражения конфиденциальности). В этих странах также чаще двигают бровями, чем в северных, для выражения удивления, неодобрения, агрессивности, бесстрашия и т. п.

Постоянный (интенсивный) контакт глазами присущ представителям арабских стран, стран Средиземноморья, юго-западной части Европы. Жесткий, прямой взгляд – представителям Северной Европы и Северной Америки. Умеренный контакт – коренным жителям Южной Кореи, Таиланда, большей части стран Африки. Большая часть жителей стран Азии избегает прямого взгляда в глаза.

Улыбка, как правило, выражает дружелюбие, потребность в одобрении. В то же время улыбка как элемент мимики и поведения зависит от региональных и культурных различий: так, южане склонны улыбаться чаще, чем жители северных районов. Улыбка, сопровождаемая приподнятыми бровями, выражает, как правило, готовность подчиниться. В то же время улыбка с опущенными бровями означает превосходство. Губы можно выпячивать, выставлять, оттопыривать, выражая соответствующие эмоции [8, с. 48]. Согласно классификации улыбок С. Тер-Минасовой, улыбка искренняя как проявление хорошего отношения и реакция человека на положительные события присуща всем культурам. Именно этот вид улыбки является наиболее характерным для русских. Кроме этого вида улыбки, существуют улыбка формальная как способ приветствия посторонних людей и улыбка коммерческая как один из принципов современного сервиса. Последние два вида улыбок являются нехарактерными для русской культуры. Однако значительные изменения, произошедшие в последние годы, способствовали введению в повседневный обиход формальной улыбки. Резкое увеличение межкультурных контактов постепенно приводит и к распространению улыбки коммерческой, однако это далеко не везде встречает понимание и подчеркивает проблему улыбки как одно из уязвимых мест при взаимодействии русской и европейских культур [11, с. 54].

Невербальное общение практически не структурировано в сравнении с вербальным: не существует общепринятых словарей и правил организации и употребления жестов, мимики. Поскольку невербальные средства языка в различных культурах не совпадают и при изучении того или иного языка человек ощущает необходимость изучения этих средств, педагоги-практики разрабатывают комплекс упражнений по обучению невербальным средствам коммуникации в обучении русскому языку как иностранному. Упражнения, опирающиеся на применение невербальных средств языка, направлены на изучение языка, закрепление языковых знаний, умений и навыков, а также на избежание коммуникативных неудач.

Отбор социолингвистического (невербального и вербального) содержания необходимо проводить с учетом познавательной ценности, частотности, системности, тематической направленности, концентрично-синтагматической и парадигматической обусловленности.

Упражнения по обучению пониманию и применению невербальных средств коммуникации можно распределить на три группы: упражнения на закрепление грамматики, фонетики и интонации; упражнения на понимание; упражнение на использование мимики и жестов, характерных для культуры страны изучаемого языка.

К упражнениям на закрепление грамматики, фонетики и интонации относятся следующие:

– преподаватель рукой изображает повышение / понижение интонации во фразе, которую произносит студент (это упражнение-подсказка способствует быстрому усвоению интонационных конструкций русского языка и повышает скорость говорения);

– произнесение знакомых студентам слов / предложений без звукового образа (только артикулируя), студенты по *артикуляции* распознают произнесенное;

– игра «Стул» позволит продемонстрировать (особенно в разнонациональной (поли-

культурной) группе), насколько различны средства невербальной коммуникации в разных культурах. Одному студенту предлагается (сидя на стуле спиной к доске) понять и воспроизвести информацию / предложение, написанное на доске. Остальные студенты группы при помощи жестов пытаются объяснить ему предложение, которое написано на доске.

Эту игру можно использовать при закреплении уже пройденного материала;

– игра «Глухой телефон»: студентам предлагается передать отработанные слова или фразы друг другу шепотом. Последний в цепочке должен четко повторить переданные слова или предложения вслух. Также при помощи этого приема можно передать информацию студенту со слабым языковым уровнем и с личностным (кинестетическим) каналом восприятия, и результат запоминания окажется более высоким;

– упражнение «Здесь и там (туда – сюда)»: при помощи указательных жестов передать значение наречий места или направления движения в предложенных фразах;

– после игры у участников должно возникнуть желание понять, что такое невербальное общение, как расшифровать и понимать других по позе, жестам, выражению лица. Ведущий предоставляет такую информацию, перечисляет элементы невербальной коммуникации (тембр голоса и интонация, состояние зрачка; пространство, разделяющее говорящих; жесты, телодвижения; осанка; выражение лица; контакт глазами и т. д.);

– использование пантомимы (от передачи при помощи мимики, жестов, поз одного слова до передачи целого рассказа);

– упражнения по картинкам, изображающим разные ситуации общения. Предлагается сравнить две (и более) картинки и описать ситуацию, предположить тему беседы (между героями, изображенными на картинке). Какую роль играет мимика и жестикуляция? После обсуждения дать студентам краткую информацию о зонах общения, взгляде и других невербальных характеристиках общения;

– упражнения по картинкам, изображающим различные эмоциональные состояния и чувства: подберите соответствующие данному состоянию слова (грустный, злой, веселый и т. д.);

– упражнение «Создаем комикс»: студентам предлагается сделать подписи к картинкам.

В конце сравниваются результаты в группе;

– упражнение «Эмоции». Студентам предлагаются картинки с изображением схем эмоций (или фото). Задача – определить, какое из чувств каждая схема выражает. На схемах даются следующие выражения: враждебное; саркастическое; радостное; злое, гневное; грустное, хмурое; уставшее; скептическое; спокойное, нейтральное. При необходимости это упражнение сопровождается информацией об основных выражениях мимики и о значении мимики в русской невербальной коммуни-кации;

– упражнение «Взгляд». Задание: продемонстрируйте ваш взгляд на собеседника (с укоризной; с настойчивым запретом; с безмерным удивлением; с гневом; с ожиданием дальнейших действий). Дается рекомендация: как следует вести себя в беседе с представителем русской культуры. Данная информация позволит чувствовать себя увереннее и позволит сосредоточиться;

– упражнение «А как у Вас?»: Как при помощи жестов сказать следующее: «Я не знаю», «Иди ко мне!», «До встречи!», «Позвони мне!» и др.;

– упражнение «Прощание»: Задача – научиться прощаться по-русски (как это принято в России: что принято делать, а что нет; на каком уровне должна быть согнута рука, в каком направлении нужно махать рукой и т. д.).

Данные упражнения рассчитаны на снятие барьеров в ходе общения.

Коммуникативно грамотный педагог использует не только словесно оптимальные средства при общении с аудиторией, но и соответствующую им интонацию, необходимый и адекватный ситуациям жестикуляционный комплекс, обеспечивающий диалогическую открытость и правильность понимания сказанного.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Акишина, А. А.* Жесты и мимика в русской речи: страноведческий словарь / А. А. Акишина, Х. Кано, Т. Е. Акишина. – М.: Русский язык, 1991. – 144 с.

2. *Блинушова, Г. Е.* Взаимодействие вербальных и невербальных факторов при реализации побуждения в современном немецком языке: дис. … канд. филол. наук / Г. Е. Блинушова. – М., 1995. – 178 с.

3. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1990. – 248 с.

4. *Гез, Н. И.* Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежной методики исследования / Н. И. Гез // ИЯШ. – 1985.

5. *Грушевицкая, Т.* Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / под ред. А. П. Садохина. – М.: Юнити-Дана, 2002.

6. *Королева, И. А.* Невербальное поведение – психологический фактор при обучении русскому языку иностран-

ных студентов/ И. А. Королева, Е. В. Тюменцева // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 3 (90) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2011. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 10). – С. 147–153.

7. *Крейдлин, Г.* Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык / Г. Крейдлин. – М., 2004. – 584 с.

8. *Кузин, Ф. А.* Культура делового общения. Практическое пособие для бизнесменов / Ф. А. Кузин. – М., 2000.

9. *Пассов, Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991.

10. *Пиз, А.* Язык телодвижений: как читать мысли людей по их жестам / А. Пиз. – Нижний Новгород, 1992.

11. *Тер-Минасова, С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 264 с.

УДК 811.161.1’243
ББК Ш 141.2–9

Е. П. Панова, Е. В. Тюменцева

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: panova_ep@mail.ru, ltiumentzeva@yandex.ru

В статье освещается необходимость использования в практике преподавания русского языка как иностранного страноведчески ориентированного материала, использование которого позволяет преодолеть проблемы межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, социокультурная реальность, страноведческие реалии, фоновая лексика, коннотативная лексика, методика компаративного анализа.

E. P. Panova, E. V. Tyumentseva

THE REGIONAL COMPONENT IS IN TRAINING OF RUSSIAN AS FOREIGN

Volgograd State Technical University

In the article necessity of using in practice of teaching of Russian as foreign material which is regional geographical focused is analysed, using of such material allows to overcome problems of the intercultural communications.

Keywords: the intercultural communications, social and cultural reality, regional geographic realities, background lexicon, konnotational lexicon, a technique of the comparative analysis.

Современное преподавание русского языка как иностранного определяется как коммуникативно ориентированное. Его целью является развитие у учащихся умений решать коммуникативные задачи средствами иностранного языка, свободно общаться с его носителями. Таким образом, язык усваивается во время естественного общения, организатором и участником которого является преподаватель, а учащийся выполняет роль субъекта этого общения и постоянно должен действовать.

При коммуникации на любом иностранном языке (в данном случае – русском) неизбежно возникают различные проблемы, которые в большинстве случаев можно характеризовать как межкультурные. Снятие проблем межкультурной коммуникации – основная задача при обучении русскому языку как иностранному. Поэтому в последнее время все большую популярность приобретают учебные пособия, ориентирующие преподавателя на обучение не только языку, но и межкультурному общению и отражающие интерес учащихся к культуре и образу жизни носителя языка. Преподаватель стремится формировать у учащихся представление о языке как отражении социокультурной реальности, национальной и общечеловеческой.

При изучении русского языка учащийся сталкивается с целым рядом фактов, относящихся не к собственно языку, а, скорее, к сферам социальной, бытовой или исторической деятельности носителей языка. Правильное употребление или понимание некоторых слов или фраз часто предполагает знание их происхождения, ситуаций, в которых их можно использовать, или элементарных сведений из истории, литературы, политической реальности страны. Поэтому одновременно с изучением языка необходимо изучать и культуру его народа – знакомиться с экономикой, географией, политикой страны, бытом, традициями, психологией. Комплекс этих сведений большей частью входит в содержание курса «Страноведение», который включен в программу обучения на подготовительных факультетах вузов России. Немаловажным является тот факт, что культурологическая информация включена

в тематический минимум первого сертификационного уровня для иностранцев. Лингвострановедение призвано помочь овладевать культурологическими знаниями в ходе изучения русского языка как иностранного, а также формировать у студентов способность понимать ментальность носителей русского языка. В этом случае преподаватель в процессе обучения отталкивается от фактов языка к фактам культуры: обращается внимание на безэквивалентную лексику, фоновые знания, присущие носителям языка, и отсутствующие либо иначе трактуемые в иноязычной культуре невербальные средства общения, отражающие особенности национальной ментальности носителей языка, а также тактики речевого поведения в различных ситуациях межкультурного общения, отражение культурных традиций в художественной литературе и т. д. При этом, отмечается исследователями и практиками, культуроведческая информация извлекается из самих единиц языка, а объектом рассмотрения на занятиях становятся особенности отражения в языке культуры его носителей. Такой подход к изучению языка в контексте культуры впервые был предложен В. Г. Костомаровым и Е. М. Верещагиным [1, 2, 3].

Важность регионального компонента в обучении РКИ не вызывает сомнений. Его использование оказывает положительное влияние на усвоение материала, расширяет кругозор студентов [см., напр., 1–4], поэтому подобный материал необходимо включать в учебные пособия. Невозможно говорить о совершенном знании иностранного языка без серьезной страноведческой подготовки: язык насыщен страноведческими реалиями – терминами, понятиями, отражающими национальную специфику и активно присутствующими в повседневной жизни той или иной страны. Использование информации регионального характера способствует повышению мотивации к изучению языка [7, 8].

С этой целью было создано учебное пособие по разговорной практике «Царицын – Сталинград – Волгоград», которое предлагает повторение лексических и грамматических тем, изучающихся в рамках подготовительного факультета, на основе страноведчески ориентированного материала. Оно создано коллективом преподавателей (как русистами, так и преподавателями страноведения) и адресовано иностранным студентам, желающим познакомиться с историей и культурой Волгограда и Волгоградской области. Пособие отличается широким охватом тем, освещающих исторические события и природные объекты, известные в данном регионе и в России, и построено в виде уроков-экскурсий, цель которых – развитие речи, выработка навыков устного общения, а также устранение трудностей межкультурной коммуникации. Учебные тексты адаптированы: упрощены синтаксические конструкции, удалены из оригинальных текстов сложные идиоматические и разговорные выражения и лексические единицы, которые с большой вероятностью вызвали бы сложности при восприятии. Каждый текст сопровождается блоком лексико-грамматических заданий, большая часть которых предъявляется в форме тестов. Задания ориентированы на проверку понимания студентами основной и дополнительной информации и контекстных знаний в текстах, а также на развитие навыков правильного использования и употребления как лексических единиц, так и речевых стратегий при общении на заданные темы. Ниже приведены примеры таких заданий.

Прочитайте диалог. Скажите, кто разговаривает и где? Каким будет этот диалог, если будут разговаривать: а) друзья, б) преподаватель и студент. Составьте аналогичный диалог, который может быть в Волгограде между студентом-старшекурсником и студентом подготовительного факультета.

– Скажите, пожалуйста, как доехать до музея-панорамы «Сталинградская битва»?

– До музея-панорамы? Садитесь на троллейбус № 2 или № 8, едете до остановки «Площадь Ленина». Переходите дорогу, идете прямо, до набережной, а там – направо.

– Спасибо [7, с. 358].

Тексты сопровождаются специальным словником, включающим языковые единицы, в которых наиболее ярко проявляется своеобразие национальной культуры и которые невозможно понять так, как их понимают носители языка.

В число таких лексических единиц (страноведчески ориентированная лексика), обладающих ярко выраженной национальной культурной семантикой, авторами включены следующие типы лексики:

1. Реалии, обозначающие предметы или явления, характерные для русской культуры и отсутствующие в другой культуре. Например: *кубы́шка* – широкий глиняный сосуд с узким гор-

лом и выпуклыми боками (в кубышке крестьяне (до революции) обычно держали свои накопления, сбережения).

2. Коннотативная лексика (слова, совпадающие по основному значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям):

Кухня / летняя кухня – комната или небольшой дом, в котором готовят еду и принимают пищу, в летней кухне летом возможно и проживание [10, с. 8].

3. Фоновая лексика, обозначающая предметы и явления, имеющие аналоги в сопоставляемой культуре, но различающиеся по каким-либо национальным особенностям функционирования, формы, предназначения предметов и т. п. Например, при работе в корейской аудитории преподаватель должен быть готовым к некоторым особенностям восприятия слова «буфет», которое имеет интернациональный корень, но разные значения в разных языках и культурах: в корейском языке слово «буфет» эквивалентно русскому «шведский стол».

В словник включается информация, которую Л. Б. Воскресенская [2] называет лингвострановедческим паспортом слова и понимает под этим комплексное синхронное описание в методических целях информации о предмете или явлении, обозначаемом словом или совокупностью языковых данных, с помощью которых реализуются внеязыковые сведения. Например, *василек* – цветок синего цвета, растет на полях ржи; этот цветок использовали для украшения снопов на праздниках урожая, связанных с хлебопашеством. У славян васильки использовались для украшения именинных снопов, которые с песнями приносили домой. Перевитый васильками сноп красовался в переднем углу хаты, являя собой символ урожая. В народных вышивках излюбленным орнаментом были колоски ржи с васильками. Василек – символ богатства и красоты природы, символ доверия [10, с. 49–50]

Треугольник солдатского письма – во время войны (1941–1945), чтобы ускорить работу почты, письма клали не в конверт, а складывали в форме треугольника и сверху писали адрес получателя [10, с. 50].

Лингвострановедческий паспорт, представляя страноведческую информацию, отражает парадигматические связи слова, а также его синтаксическую сочетаемость: *Васильковый цвет; васильковые глаза; Василек* – уменьшительно-ласкательное от мужского имени Василий, Вася [10, с. 49–50].

Представлена следующая методика работы: учащимся предлагается выписать в первую колонку лексику по теме, во вторую – поместить единицы информации, звездочками отмечая лингвострановедческие реалии, в третью колонку – внести словосочетания, встречающиеся в рассматриваемом предложении, абзаце (при помощи преподавателя). Позднее такая работа может выполняться учащимися самостоятельно.

Таким образом, данный вид работы будет оказывать влияние не только на формирование познавательной активности студентов в процессе речевой деятельности, но и способствовать развитию их лингвистических, исследовательских навыков. Перед составлением паспорта ключевого сочетания можно предложить учащимся ответить на вопросы по тексту. При контроле усвоения страноведческой информации задание можно сформулировать примерно так: «Дайте объяснения словам, отмеченным звездочками, используя текст»; «Скажите, что нового вы узнали о солдатском поле под Волгоградом, о быте донских казаков?» [10, с. 13, 51] и т. д.

Не менее действенным приемом работы является методика компаративного анализа Э. И. Талии. Работа с использованием методики лингвострановедческой компарации может носить разнообразный характер. Вот один из ее возможных вариантов.

Учащиеся знакомятся с текстом, содержащим информацию о реалиях русской культуры, а затем самостоятельно составляют аналогичный текст, описывающий сходные явления и реалии своей страны. Для большей наглядности целесообразно записывать текст о российской действительности рядом с текстом о реалиях русской культуры: для этого страница делится пополам. Методика компаративного анализа может быть использована в процессе работы над темами: «Биография художника (архитектора, ученого)» [10, с. 59–88], «Иловлинский этнографический музей-заповедник народной архитектуры и быта «Казачий курень» [10, с. 8–16], «История города», «Географическое положение города», «Пешеходная экскурсия по городу», «Экскурсия по Волге» [9, с. 5–30] и др. Подобные задания даются на дом, после того, как преподаватель объяснит методику работы с такой таблицей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Верещагин, Е. М.* Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка как иностранного: сб. статей / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1974. – С. 82–97.

2. *Верещагин, Е. М.* Принцип сопоставления двух культур и его реализация в страноведческом пособии на разговорной практике / Е. М. Верещагин, И. В. Горожанкина // Русский язык за рубежом. – 1983. – № 2. – С. 115–116.

3. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 247 с.

4. *Воскресенская, Л. Б.* Лингвострановедческая паспортизация ключевых слов и ее роль в преподавании русского языка иностранным учащимся: дис. … канд. пед. наук / Л. Б. Воскресенская. – М.: Русский язык, 1981. – 172 с.

5. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка: 70 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 21-е изд., перераб. и доп. – М.: Русской язык, 1989. – 927 с.

6. Oxford advanced learner's Dictionary. Seventh edition / Chief Editor Sally Wehmeier. – Oxford: University press, 2004. – 1780 с.

7. *Панова, Е. П.* Использование историко-культурной информации в процессе обучения русскому языку как иностранному (региональный компонент) / Е. П. Панова, Е. В. Тюменцева // Теоретические и методические основы технологий предвузовского обучения российских и иностранных студентов: материалы Всерос. конф. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – С. 356–360.

8. *Панова, Е. П.* Система организации межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранных студентов / Е. П. Панова, Е. С. Романюк, Е. В. Тюменцева // Язык, Личность и общество. Международная научная публикация. – Болгария: Изд-во «Инфо Инвест», 2007. – Ч. 1. – С. 56–70. = *Panova, E. P.* Система организации межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранных студентов / E. P. Panova, E. S. Romaniuk, E. V. Tyumentzeva // Language, Individual and Society: International Scientific Publications. – Bulgaria: Info Invest, 2007. – Vol. 1. – P. 56–70. – Режим доступа: www.ejournal.Net.com.

9. *Панова, Е. П.* Царицын – Сталинград – Волгоград (исторические места и музеи Волгограда): В 2 ч.: учеб. пособие / Е. П. Панова, Е. В. Тюменцева / ВолгГТУ. – Волгоград, 2008. – Ч. 1. – 86 с.

10. *Панова, Е. П.* Царицын – Сталинград – Волгоград: В 2 ч. Ч. 2. История и культура региона в музеях и исторических местах Волгограда и Волгоградской области: учеб. пособие / Е. П. Панова, Е. В. Тюменцева, Е. В. Огаркова / ВолгГТУ. – Волгоград, 2009. – 120 с.

11. *Прохоров, Ю. Е.* Русские: коммуникативное поведение/ Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – М.: Флинта, Наука, 2006.

УДК 811. 161. 1’243
ББК Ш 141.2

А. В. Дикарева

ЭКСКУРСИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ГОРОДА В СОЗНАНИИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: aer_23@inbox.ru

Экскурсия рассматривается как важное средство формирования образа города, который должен стать стимулирующим фактором на занятиях русским языком как иностранным. Приводятся примеры учебных экскурсий, дополняющих аудиторные занятия и развивающих коммуникативные навыки иностранных студентов.

Ключевые слова: русский как иностранный, вторичная языковая личность, образ города, Волгоград, лингвокультурный концепт, экскурсии учебные.

A. Dikareva

EDUCATIONAL EXCURSIONS AS A PEDAGOGICAL MEANS TO FORM THE IMAGE OF A CITY IN CONSCIOUS OF SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY

Volgograd State Technical University

The article is devoted to educational excursions viewed as a necessary instrument of motivation in second language acquisition. Several extracurricular excursions aimed at forming positive image of the city are suggested as a means to develop communication skills.

Keywords: Russian as foreign, language teaching, image of a city, Volgograd, secondary language personality, lingvocultural concept, country study, educational excursions.

Идея о том, что город представляет собой живой организм, проникла в общественную мысль еще в XIX веке (А. Герцен, Н. Анциферов). Развитие представлений о городе как о месте, имеющем не только реальную компоненту (материально существующее пространство), но и ментальную, связывают также с именами Ю. М. Лотмана, В. Н. Топорова, Д. С. Лихачева и др. Возникнув в воображении, образ города оказывает влияние на поведение и деятельность людей. Он может мотивировать иностранных студентов, обучающихся в России, поэтому задача преподавателя – сделать образ города важным мотивирующим фактором при обучении русскому языку как иностранному (РКИ).

Под образом города в статье понимается совокупность знаний и представлений о населенном пункте, включающая политические, со-

циально-экономические, исторические составляющие, а также знания и представления о региональной культуре как неотъемлемой части российской культуры в целом, бытовой жизни, национальном характере жителей. Пространство города влияет на человека не только как физическое, но и как переживания, связанные с его восприятием [1, с. 72].

Следует рассмотреть топоним *Волгоград* как информационную реальность, как лингвокультурный концепт. В 2008–2009 годах автором совместно с учащимися ГБОУ Волгоградского лицея-интерната «Лидер» было проведено экспериментальное исследование концепта «Волгоград», использовался свободный ассоциативный эксперимент (САЭ). В качестве информаторов выступили жители Волгограда и соседних областей в возрасте от 13 до 79 лет. Эксперимент проводился в письменной форме. Испытуемым предлагалась анкета с заданием назвать пять слов, которые первыми приходят в голову, когда они видят / слышат слово «Волгоград». В результате обобщения реакций по семантическим признакам был сделан вывод, что топонимы, гидронимы, эргонимы, структурирующие пространство Волгограда, выявляют культурно маркированные смыслы, закодированные в названиях, и несут информацию о духовной культуре языковой личности.

Следует отметить, что в анкетах были выявлены слова, содержащие яркую положительную оценку (94, 8 %) и отрицательную коннотацию (5, 16 %). К средствам выражения негативной оценки отнесены слова: *пробки, мусор, пыль, холод, жара, солнце*. Негативную модальность имеют слова-реакции, обозначающие климат (*жара, холод*) и загрязненность городского пространства (*мусор, пыль*). К положительно маркированным отнесены следующие единицы: *красота, красивый, прекрасный, радость, вдохновение, цивилизация, зелень, вкусный*. Положительная оценка связана с внешним видом города (*красиво*) и положительными эмоциями (*радость, вдохновение*). Кроме того, с положительной модальностью связана оценка Волгограда как богатого различными дарами природы южного города (*город самой вкусной в мире кукурузы; вкусные помидоры, сладкие арбузы*). По данным САЭ, для гостей города областной центр является источником положительных (в основном) эмоций.

Историко-культурная зона является важнейшей составляющей интерпретационного поля концепта «Волгоград». Мамаев курган и Родина-Мать – наиболее частотная реакция на слово-стимул *Волгоград.* Вторым по частотности является гидроним *Волга.*

Данные, полученные при изучении Волгограда как культурно-значимого социопсихического образования в коллективном сознании социальных групп, могут быть использованы в методике преподавания РКИ. В частности, разработка системы аудиторных и внеаудиторных мероприятий для иностранных студентов должна, как представляется, учитывать данные САЭ.

Формирование позитивного образа города является, по мнению автора, важным мотивирующим фактором при обучении РКИ, поскольку для приезжающих учиться в ВолгГТУ иностранных студентов Волгоград становится микромоделью России в целом. Учебная экскурсия является эффективным методом формирования образа города. Проводить ее должен преподаватель русского языка как иностранного. Профессиональные экскурсоводы, как показала практика проведения внеаудиторных занятий, не владеют навыками общения с инолингвами на русском языке и знанием их психологических особенностей, поэтому испытывают трудности в общении с инофонами. Кроме того, экскурсоводы часто слишком упрощают энциклопедическую информацию. Только преподаватель способен сделать экскурсию органичной частью учебного процесса, включить в нее работу над всеми видами речевой деятельности. Учебная экскурсия, в отличие от классической, готовится для инолингвов и содержит необходимую для формирования лингвострановедческой компетенции информацию. Темп и лексико-грамматические особенности подачи этой информации зависят от уровня студентов.

По данным упомянутого выше САЭ, Волгоград как информационная реальность отличается обширной историко-культурной зоной, поэтому важной частью работы по формированию образа города на занятиях РКИ является формирование представлений о Сталинграде-Волгограде как средоточии воинской славы России. Пример экскурсии на Мамаев курган, разработанные доцентом кафедры русского языка ВолгГТУ Л. В. Валовой. В роли экскурсоводов выступают студенты первого курса, а их экскурсанты – это студенты-старшекурсники. Такая форма внеаудиторной работы доказала свою продуктивность. Экскурсии предшествует тщательная подготовка, позволяющая студентам

чувствовать себя уверенно как в языковом, так и в психологическом плане. Подобное погружение, по наблюдениям Л. В. Валовой, способствует активизации интереса к учебному процессу [2]. Действительно, таким образом в учебный процесс вводится региональный страноведческий материал, студенты, развивая коммуникативные навыки, получают сведения о прошлом и настоящем города-героя, в котором они живут и учатся.

Традиционными являются и экскурсии в краеведческий музей, где студенты узнают о древнейшем человеческом поселении на территории Волгоградской области, сарматах, истории Царицына, русских ремеслах и о многом другом. Но музей не является самоцелью: перед экскурсией, в музее и после посещения, в аудитории, студенты получают задания, отрабатывают грамматический материал и погружаются в прошлое города, в котором они живут и получают высшее образование.

Формирование позитивного образа города возможно, как представляется автору, только когда сведения о героическом прошлом органично дополняются информацией о культурной жизни современного Волгограда. Для введения такой информации в доступной для инолингвов интересной форме аудиторные занятия необходимо чередовать с внеаудиторными. Ниже приведены несколько примеров, когда изучение художественного текста сопровождается экскурсиями, проясняющими и усиливающими воздействие литературного произведения. Внеаудиторное занятие также расширяет кругозор студента, формирует положительный образ города и развивает коммуникативные навыки, выводя в разговорную практику. Так, на занятиях студенты знакомятся с прецедентными текстами: на первом курсе – это «Сказка о рыбаке и рыбке», «Метель», на втором курсе – «Барышня-крестьянка». Работа с этими произведениями включает в себя лингвокультурологический комментарий, достаточно сложный для восприятия, поэтому его органично дополняют внеаудиторные мероприятия, знакомящие с реалиями культуры и быта изучаемого периода. Выставка-ярмарка «Лазоревый цветок», которая проводится два раза в год, дает возможность увидеть изображения, макеты крестьянских изб, примерить лапти и сфотографировать туески и традиционные наряды – образы прочитанных произведений русской классики оживают и надолго остаются в памяти студентов. На выставке-ярмарке они задают вопросы мастерам и мастерицам Волгограда и области, узнают о народных ремеслах, которыми славится то или иное селение.

Во втором семестре первокурсники-иностранцы читают повесть А. Грина «Алые паруса». Работа над текстом предусматривает закрепление грамматических тем и совершенствование всех видов речевой деятельности [3]. Просмотр фильма усиливает впечатление от прочитанного. Комплексную работу над текстом удачно дополнит экскурсия в музей, где представлена частная коллекция парусников А. Скоробогатова. Волгоградский судомоделист создал десятки моделей морских судов, существовавших в различные эпохи. Парусники имеют реальные прототипы, и коллекционер сам рассказывает истории сотворенных им моделей. Безусловно, такая экскурсия будет интересна в любое время, но наиболее полезной, с методической точки зрения, она становится после изучения произведения А. Грина, когда студенты освоили лексику, необходимую для беседы об особенностях морских судов разных исторических периодов. Кроме того, студенты продолжают знакомиться с мастерами Волгограда, с энтузиастами, увлеченными своим делом, таким образом у иностранцев формируется позитивный образ Волгограда.

Использование экскурсионного метода в практике преподавания РКИ позволяет формировать позитивный образ города, а следовательно, и России в целом. Экскурсии с разных сторон показывают богатство города и выявляют культурно маркированные смыслы. Студенты погружаются в героическое прошлое города, узнают о кровопролитном сражении на берегах Волги и мужестве защитников, изучают артефакты, созданные умельцами, знакомятся со знаменитыми волгоградцами и современными продолжателями народных традиций. Экскурсии оживляют образы художественных текстов, над которыми студенты работают дома и в аудитории, и способствуют адекватной интерпретации прецедентных феноменов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Пидодня, Ю. А.* Восприятие образа города (социально-психологический аспект) / Ю. А. Пидодня // Успехи современного естествознания. – 2004. – С. 72–73.

2. *Валова, Л. В.* Мамаев курган – главная высота России. Опыт учебной экскурсии / Л. В. Валова // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 1. – С. 4–11.

3. *Весова, Т. Н.* Читаем. Смотрим. Говорим: развитие речевых умений на материале художественных текстов и видеозаписей одноименных фильмов: учеб. пособие / Т. Н. Весова, Е. В. Чистякова. – Волгоград, 2008. – 56 с.

УДК 811.161.1’243
ББК Ш 141.2

О. С. Андреева

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ОБЗОРНЫХ И ТЕМАТИЧЕСКИХ ЭКСКУРСИЙ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: osandreeva@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями проведения экскурсий для иностранных студентов-нефилологов. Приводятся примеры разнообразных обзорных и тематических экскурсий, проводимых преподавателями кафедры русского языка (секция основных факультетов) ВолгГТУ.

Ключевые слова: обзорные и тематические экскурсии, планирование экскурсии, образовательные задачи.

O. S. Andreyeva

FEATURES OF PREPARATION AND CARRYING OUT OF SURVEY AND THEMATIC EXCURSIONS WITH FOREIGN STUDENTS

Volgograd State Technical University

In article the questions connected to features of carrying out of excursions for foreign students who are not philologists are analysed. Examples of the various survey and thematic excursions are given, and such examples are carried out by teachers of faculty of Russian (section of the basic faculties) of the VSTU.

Keywords: Survey and thematic excursions, planning of excursion, educational problems.

Лингвокультурологический аспект остается одним из наиболее важных направлений в методике преподавания русского языка как иностранного. В. Г. Костомаров и Е. М. Верещагин, выделяя «совокупность приемов и способов презентации, закрепления и активизации сведений из национальной культуры в языковом учебном процессе», указывали на необходимость их систематического использования [2, с. 23].

Безусловно, языковой (лингвистический) подход обучения определяется как важнейшее условие коммуникативной компетенции иностранного учащегося. Однако в процессе обучения следует учитывать и тот факт, что язык является одним из главных признаков нации, объединяющих людей с единой историей, культурой и религией, которые в свою очередь выступают денотативной основой лингвистических реалий.

Культурно-историческая осведомленность учащегося является обязательным условием адекватного владения языком. Иностранный студент, приезжая в нашу страну, проявляет интерес к ее традициям и обычаям, стремится поскорее познать основные культурные ценности, понять их истоки в истории русского народа. Он осознает необходимость изучить город, в котором он будет жить и учиться, постараться понять нравы и обычаи его жителей. Студенты получают новую информацию о городе-герое Волгограде не только на занятиях, но и во время учебных обзорных или тематических экскурсий по городу и в музеи. Они узнают об истории и культуре города, о памятниках (в частности, о Мемориальном комплексе на Мамаевом кургане, о руинах мельницы Грудинина, памятнике Михаилу Паникахе, мирным жителям Сталинграда, погибшим во время бомбежек, воинам Волгоградского гарнизона, погибшим в боях на территории Чечни и др.). Организуются экскурсии: в Волгоградский музей изобразительных искусств им. И. Машкова, музей истории и науки Волгоградского государственного технического университета и т. д.; прогулки по площадям и улицам города, носящим звучные и памятные наименования (площади Примирения, Павших борцов, проспект имени В. И. Ленина, улицы 7-й, 13-й, 39-й, 51-й Гвардейской дивизии, проспект маршала Г. К. Жукова, ул. маршала Рокоссовского и др.). Лингвострановедческая информация, полученная в ходе подобных экскурсий, способствует формированию их лингвокультурологической компетенции.

Преподавателями кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета накоплен большой опыт проведения различных экскурсий в рамках обучения русскому языку как иностранному [1, 4]. В зависимости от целей и содержания экскурсии делятся на обзорные, тематические и комплексные.

При подготовке к экскурсии преподаватель ставит перед собой образовательные и воспитательные задачи. Основными образовательными

задачами являются: применение новой лексики, изученной на занятиях по русскому языку; конкретизация информации лингвострановедческого характера, полученной на занятиях; усвоение студентами новых лингвистических, исторических и лингвострановедческих знаний.

Любая экскурсия, проводимая в рамках учебного процесса, направлена на приобретение новых знаний в условиях максимальной наглядности, то есть в ходе непосредственного наблюдения предметов и явлений. Во время экскурсии студенты имеют возможность совершенствовать свою речевую культуру, развивать и демонстрировать творческие способности в новой языковой ситуации (как, например, в ходе экскурсии, разработанной и описанной в журнале «Русский язык за рубежом» Л. В. Валовой [1]).

Помимо образовательных, педагог перед экскурсией определяет не менее важные задачи – воспитательные. Внеаудиторное занятие подобного рода оказывает положительное влияние на личность студента, способствует формированию собственного суждения о представляемом в ходе экскурсии объекте культуры.

Учебная экскурсия должна быть тщательно подготовлена, продумана в зависимости от задач экскурсии, места ее в курсе РКИ, степени сложности сопроводительного текста и пр. При этом она делится на три последовательных этапа, продолжительность которых может меняться: 1) подготовка экскурсии, 2) проведение экскурсии; 3) подведение ее итогов.

Подготовка экскурсии может включать технический момент, который заключается в проверке качества работы оборудования (фото-, видеотехники) и заказе транспорта (по необходимости, для доставки экскурсантов к месту ее проведения). Учебный этап состоит из подготовительных занятий в аудитории. Важно отметить, что сама экскурсия должна проводиться преподавателем РКИ, так как профессиональные гиды не всегда владеют навыками общения с иностранными гражданами на русском языке, то есть, не осознавая специфики подачи информативного материала, либо излишне его упрощают, либо необоснованно усложняют. Лишь преподаватель русского языка как иностранного способен сделать обзорную или тематическую экскурсию неотъемлемой частью курса, органично вписать ее в учебный и воспитательный процесс.

Предэкскурсионное занятие включает:

– словарную работу: ознакомление с новыми тематическими группами слов (например, существительные: *создание, сооружение, постройка, скульптор, война, битва, бой* и т. д., прилагательные: *великий, боевой, торжественный, памятный,* краткие причастия: *установлен, создан, возведен* и пр.);

– анализ однокоренных и родственных слов;

– составление словосочетаний с включением новых слов;

– выполнение заданий типа: «Продолжите предложение на тему экскурсии»;

– чтение микротекстов по теме запланированной экскурсии.

К примеру, тематическая искусствоведческая экскурсия на выставку-ярмарку «Лазоревый цветок», которая проходит два раза в год (весной и осенью) в г. Волгограде, в течение последних пяти лет постоянно проводится преподавателями кафедры русского языка ВолгГТУ. Эта выставка дает возможность познакомить студентов с народными художественными промыслами и ремеслами и оживить те знания, которые они получили в ходе изучения текстовых источников, составленных для иностранных студентов 1-го курса по дисциплине «Лингвокультурология». Экскурсия органично вписывается в учебный процесс, а большая часть необходимой лексики поэтапно вводится в ходе на занятиях по русскому языку. Присутствие на выставке, где каждый предмет народного творчества можно не только увидеть, но и взять в руки и рассмотреть, расспросив мастера о тонкостях его работы, неизменно пробуждает сильнейший интерес студентов к самобытной русской культуре. Огромное разнообразие техник народного творчества: поделки из бересты, соломки, вязаные теплые вещи (шали, носки, перчатки), вязаные и плетеные изделия для украшения дома и создания уюта, глиняные изделия (горшки, кувшины, тарелки), казацкая нагайка и плеть как не только атрибуты экипировки, но и средства устрашения противника или волков, всегда оставляет неизгладимое впечатление у студентов из Африки, Азии, Европы.

Предметы культуры, которые видит студент, пробуждают в нем интерес не только к тому, как сделан данный предмет, но и из какого материала он создан, кем и с какой целью. Для большей наглядности новые слова и словосочетания в ходе предэкскурсионного занятия логично представить в виде небольшой таблицы.

Название предмета	Из какого материала сделан	Кто его сделал	Каким образом
Кувшин	Глина	Гончар	Слепил на станке
Шерстяной пуховой платок	Шерсть коз	Мастер по вязанию на спицах	Связала на спицах
Кружевная салфетка	Из хлопковых нитей	Мастер по вязанию крючком	Связала крючком
Казацкая плеть	Кожа телячья или свиная	Мастер-кожевник	Сплел из кожаных полос

В конце занятия преподаватель обязательно должен предложить учащимся выполнить домашнее задание, одно на всех или индивидуальные, в зависимости от характера и объема экскурсионного материала. Это может быть ряд вопросов, на которые учащиеся должны получить ответы в ходе экскурсии, или таблица, которую необходимо заполнить полученной во время экскурсии информацией.

Во время проведения экскурсии приветствуется проведение видео- и фотосъемки, так как собранный иллюстративный материал поможет студентам в ходе работы на послеэкскурсионном занятии. Автор полностью согласен с тем, что «фотоизображение помогает понять вербальную информацию, облегчая изучение языка. Способность фотографии эмоционально воздействовать, проникать в сознание, активизировать мыслительную деятельность, служить основой для высказывания учащихся, адекватно воспринимать и правильно истолковывать действительность делает ее важным источником лингвострановедческой информации» [5, с. 237].

Послеэкскурсионная работа может быть представлена разнообразием форм отчетности: ответы на вопросы по теме экскурсии, обсуждение ключевых моментов (что заинтересовало, что было непонятно), произнесение монологов на тему проведенной экскурсии, выполнение письменного отчета, написание сочинения.

План экскурсии, цель и маршрут должны быть четко продуманы. Если экскурсия была интересной, увлекательной, познавательной, то студенты с удовольствием делятся впечатлениями от увиденного, с готовностью демонстрируют фотографии, сделанные во время экскурсии.

Прекрасным примером тематической экскурсии военно-исторической тематики служит экскурсия, разработанная Л. В. Валовой и проводимая с иностранными студентами 1-го курса [1, с. 4–11]. Также преподавателями кафедры русского языка ВолгГТУ постоянно проводятся экскурсии в музее истории университета со студентами 1-го и 2-го курсов, разработаны и апробированы интереснейшие тематические экскурсии: «Улица Хиросимы – города-побратимы», «Улица 7-я Гвардейская как воплощение героического прошлого русского народа», «Аллея Героев – бережно храним память о Великой Отечественной войне и роли сталинградцев в ее исходе», «Русская березка – символ России (роль дерева в поэзии и прозе русских писателей)» и множество других.

В ходе внеаудиторной экскурсионной работы преподаватели кафедры стремятся рассказать как о героическом прошлом города-героя, так и о позитивном настоящем: педагоги знакомят учащихся с выдающимися современниками, знаменитыми волгоградцами, продолжателями славных народных традиций. Мы не должны забывать, что «память – не только нескончаемая дань павшим. Она нужна нам, живым, чтобы твердо стоять в любых испытаниях. Наряду с мемориалами – такими впечатляющими, как на Мамаевом кургане, – у многих из нас есть сугубо личное, свое, до каждой нервной клеточки свое отношение к памяти» [3, с. 10].

На аудиторных и внеаудиторных занятиях по РКИ преподаватели не только помогают иностранным студентам овладеть языком специальности, но и расширить их кругозор, способствуют развитию у них чувства эстетического восприятия окружающего мира, формируют позитивное отношение к нашей стране.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Валова-Горожанкина, Л. В.* Мамаев курган – главная высота России: материалы для проведения экскурсии / Л. В. Валова-Горожанкина // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 1. – С. 4–11.

2. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1983. – 269 с.

3. Мамаев курган: фотоальбом. – Волгоград: Ниж.-Волж. кн. изд-во, 1989. – 160 с.

4. *Попова, Н. Н.* Учебная экскурсия в системе занятий по русскому языку с иностранными студентами / Н. Н. Попова // Проблемы духовно-нравственного и патриотического воспитания студентов: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Р. М. Петруневой, Н. В. Дулиной / ВолгГТУ. – Волгоград, 2006. – С. 86–89.

5. *Кузнецова, Т. Е.* Особенности обучения китайских студентов в вузах РФ / Т. Е. Кузнецова, И. Л. Перфилова, Т. В. Соколова, С. В. Перфилова, Л. В. Юмашева // Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации. – СПб.: Изд. Политехнического университета, 2010. – С. 236–238.

УДК 378
ББК Ч484.4

Т. Е. Кузнецова, Е. А. Никитина, А. В. Степанова, К. М. Чуваева

УЧЕБНЫЙ МОДУЛЬ КАК СТРУКТУРНАЯ ЕДИНИЦА В КУРСЕ ФИЗИКИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
E-mail: elenanik1@mail.ru

В статье рассматриваются актуальные проблемы организации учебного процесса и формирования предметно-коммуникативной компетенции иностранных учащихся в курсе физики по программе подготовки иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации. Предлагается электронный адаптивный курс физики, предназначенный для внеаудиторной самостоятельной работы иностранных учащихся.

Ключевые слова: программа предвузовской подготовки, иностранные абитуриенты, курс физики, электронный адаптивный курс, учебный модуль курса.

T. E. Kuznetcova, E. A. Nikitina, A. V. Stepanova, K. M. Chuvaeva

TRAINING MODULE AS A STRUCTURAL UNIT IN PHYSICS COURSE FOR FOREIGN ENTRANTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES OF RUSSIAN FEDERATION

Saint-Petersburg State Polytechnic University

The article deals with actual questions in organization of educational process on university preparation program for international students to enter Russian universities. Problems of forming subject-communicational competence in physics course are observed. Electronic adaptive physics course for international students aimed at independent work is offered.

Keywords: the university preparation program, international students, physics course, electronic adaptive course, training module of the course.

Подготовка специалистов для зарубежных стран традиционно является одним из ведущих направлений деятельности вузов Российской Федерации, а также важным фактором международных политико-экономических отношений. В русле государственной политики, направленной на привлечение контингента иностранных учащихся в вузы России, проблемы повышения качества подготовки иностранных граждан в системе российской высшей школы становятся особо актуальными.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет (СПбГПУ) осуществляет подготовку иностранных абитуриентов на базе Института международных образовательных программ (ИМОП), где ежегодно обучается более 300 иностранных граждан из различных регионов мира по программе дополнительного образования «Подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации» (далее – Программа). Программа готовит к обучению на русском языке в российском вузе лиц, не имеющих российского гражданства, не владеющих русским языком как языком обучения, имеющих подтвержденное национальным документом об образовании право поступления в высшее учебное заведении [1, с. 313].

Начальный этап обучения является важнейшим этапом в системе профессионального образования иностранных граждан в вузах Российской Федерации. На данном этапе подготовки иностранные абитуриенты изучают русский язык (не менее 50 % общей трудоемкости Программы) и общеобразовательные предметы на русском языке по профилю предстоящего профессионального образования.

С 2011 года СПбГПУ перешел на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения [2]. При проектировании ФГОСов третьего поколения в связи с формированием общеевропейского образовательного пространства была введена оценка результатов образования на основе компетентностного подхода.

Компетентностный подход на этапе подготовки иностранных абитуриентов должен быть направлен на формирование способности осуществлять учебную деятельность в вузе. Именно в этом контексте сформирована система целей Программы, и речь может идти только о разработке системы более точных целей (*результатов обучения* или, по современной терминологии, *компетенций*) на уровне отдельных дисциплин Программы. Таким образом, можно констатировать, что Программа уже довольно давно функционирует в «компетентностном формате».

В условиях освоения компетентностного подхода к высшему профессиональному образованию возрастает роль самостоятельной работы студентов как вида учебной деятельности, предполагающей вовлеченность студентов в

образовательный процесс (в том числе под руководством преподавателя), ответственность за достижение установленных Федеральным государственным образовательным стандартом компетенций и результатов образования.

В последние годы катастрофически сокращается число аудиторных занятий (ФГОСы третьего поколения). Такое сокращение часов приводит к смещению акцента в преподавании дисциплин в сторону самостоятельной работы студента, что требует от преподавателей разработки большого объема учебно-методического материала для обеспечения учебного процесса. Фактически должны быть созданы учебно-методические комплексы нового поколения, которые содержат не только бумажные издания или электронные учебные издания, но в обязательном порядке учебники с аудио- и видеоинформационными материалами, средствами обучения на основе виртуальной реальности для управляемой самостоятельной работы студента.

Программа подготовки иностранных граждан к обучению в вузах России обеспечена учебно-методическим комплексом программ (УМКП). В научно-методической литературе УМКП определяется как комплекс учебно-методических документов, в которых дано системное описание образовательного процесса по конкретной программе с целью эффективной и качественной его организации [3, с. 99–100].

В СПбГПУ в состав УМКП включены следующие элементы:

– «Требования к минимальному уровню образованности выпускников программы предвузовской подготовки иностранных студентов» [4];

– рабочие учебные планы дисциплин Программы;

– рабочие программы дисциплин учебного плана;

– УМК дисциплин учебного плана;

– материалы, устанавливающие содержание и порядок проверки итоговых аттестаций (экзаменов по дисциплинам) в соответствии с Требованиями;

– учебно-программная документация (приказы, распоряжения по Программе).

Как было указано выше, в структуре УМКП обязательными элементами являются учебно-методические комплексы дисциплин (УМКД), изучаемых по Программе. Под УМКД понимаются все те его структурные компоненты, из которых он слагается как целое, необходимое и достаточное для проектирования и качественной реализации образовательного процесса [5, с. 67]. УМКД можно условно разделить на две части, одна из которых содержит учебно-программную документацию дисциплины, а другая – учебно-методическое обеспечение.

Учебно-методическое обеспечение дисциплины «Физика» состоит из блока литературы и блока информационных технологий. Организация обучения с использованием информационных технологий подразумевает применение управляемых информационных образовательных ресурсов, в том числе личных пользовательских баз и банков данных с возможностью повсеместного доступа для работы с ними.

Блок литературы состоит из учебной и справочной литературы. К справочной литературе относятся словари и справочники по изучаемой дисциплине. Учебная литература наряду с традиционными учебниками и учебными пособиями содержит адаптивный электронный курс, имеющий модульную структуру изложения материала для управляемой самостоятельной работы студентов (см. рисунок).

Обучение в вузе без навыков самостоятельной работы невозможно, в связи с этим представляется важным при подготовке иностранных учащихся в вузы России сформировать навыки самостоятельной работы, научить студентов выделять познавательные задачи, выбирать способы их решения, выполнять операции контроля за правильностью решения поставленных задач.

В настоящее время коллективом преподавателей кафедры физики и математического моделирования в механике и кафедры русского языка ИМОП СПбГПУ разрабатывается электронный адаптивный курс физики для иностранных граждан, обучающихся по программе подготовки в вуз, предназначенный для внеаудиторной самостоятельной работы учащихся. Адаптивный курс физики будет размещен на электронной образовательной платформе LMSMoodle, предоставляющей широкие возможности для проектирования и реализации учебных заданий различных типов.

На этапе предвузовской подготовки курс физики вводится в первом семестре на пятой неделе изучения студентами русского языка. В соответствии с учебным планом Программы, принятым в ИМОП СПбГПУ, курс физики рассчитан на 186 часов для подготовки в вузы технического профиля, при этом в первом семестре

на его изучение отводится 54 часа (по 4 часа в неделю). Изучение курса физики начинается с освоения студентами «Вводного курса», рассчитанного на 9 занятий.

Схема учебно-методического обеспечения дисциплины «Физика»

Электронный адаптивный курс физики разрабатывается на основе тематического наполнения «Основного курса», изучаемого студентами во время аудиторных занятий, и является модульным по своей структуре.

Применительно к образовательному процессу модуль определяется как совокупность частей учебной дисциплины (курса) или учебных дисциплин (курсов), имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам воспитания, обучения [6].

В данной работе под модулем электронного адаптивного курса понимается раздел учебной дисциплины «Физика». Разделы курса физики соответствуют разделам рабочего учебного плана, а наполнение модулей определяется конкретными задачами на различных этапах обучения и уровнях владения русским языком

Электронный адаптивный курс физики состоит из модулей, которые представляют собой целостную дидактическую, методическую и интерактивную программную систему с использованием различных форм представления информации. Данный курс позволит иностранному студенту самостоятельно в индивидуальном режиме освоить модули учебного материала, а также получить представление о методах научного исследования с помощью имитации последнего средствами мультимедиа. Система учебных модулей курса направлена на решение трех задач: 1) овладение языком предмета как средством получения научной информации в объеме, обеспечивающем понимание текстов учебников и лекций по физике в вузе при обучении в общем потоке с российскими студентами, и снятие трудностей, возникающих при понимании устной речи по данной дисциплине; 2) ликвидация пробелов в знаниях по предмету и достижение уровня требований к знаниям по основной образовательной программе среднего (полного) общего образования РФ; 3) формирование навыков самостоятельной работы.

В структуре учебного модуля электронного адаптивного курса физики для иностранных абитуриентов выделяются следующие элементы:

– презентация лексического материала модуля, сопровождающаяся отработкой фонетических навыков;

– презентация новых лексико-грамматических конструкций;

– система языковых и речевых упражнений, направленных на формирование предметно-коммуникативной компетенции;

– система заданий для работы с формулами и символами;

– видеоурок с синхронным текстовым сопровождением;

– система заданий для проверки понимания просмотренной лекции;

– примеры решения задач;

– задачи для самостоятельной работы (с ключами);

– повторение определений базисных понятий модуля;

– контроль [7, 8].

Каждый модуль содержит базисную терминологию изучаемой темы и упражнения для работы с лексико-грамматическим материалом. Студенты имеют возможность многократно увидеть и услышать произношение каждого слова (словосочетания). Одновременно дается письменный перевод слов на родной язык. Для более эффективного запоминания слов в упражнения с лексико-грамматическим материалом вводится элемент динамичности, так как мозг человека лучше воспринимает динамические образы, чем статические.

После работы с лексикой и грамматикой студент переходит к видеоуроку, в котором поэтапно излагается теоретический материал и даются примеры решения типовых задач. Студент повторяет слова и словосочетания, с которыми он познакомился в первой части учебного модуля. При самостоятельном освоении содержания урока дидактические упражнения должны быть подобраны таким образом, чтобы поддерживать у студента ощущение успешности его учебной деятельности, для чего в учебном модуле вводятся промежуточные задания и тесты.

Самостоятельная работа с электронным адаптивным курсом физики, размещенным на базе образовательной платформы LMSMoodle, позволит организовать процесс обучения иностранных студентов с учетом личностного компонента, формировать предметную компетенцию иностранных учащихся на основе индивидуализированного и дифференцированного подхода уже на начальном этапе предвузовской подготовки. Данный курс будет способствовать повышению уровня владения русским языком и формированию коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере общения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Сурыгин, А. И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А. И. Сурыгин. – 2-е изд. – СПб.: Изд-во «Златоуст», 2008. – 128 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального обучения по направлению подготовки 011200 «Физика» квалификация (степень) «бакалавр». Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 08 декабря 2009 г. № 711.

3. *Гомоюнов, К. К.* Теория и практика высшего профессионального образования. Термины, понятия и определения: учеб.-метод. пособие / К. К. Гомоюнов [и др.]. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. – 140 с.

4. *Арсеньев, Д. Г.* Требования к минимальному уровню образованности выпускников программы предвузовской подготовки иностранных студентов (проект) / Д. Г. Арсеньев, О. В Дорохова, А. И. Сурыгин и др. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. – 63 с. (Серия «Проблемы обучения иностранных студентов». Вып. 2).

5. *Беспалько, В. П.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.

6. Краткий глоссарий терминов по ФГОС ВПО. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://ebykasova.ru/index.php/esche-stati/bisnesplanirovanie?start=1

7. *Кузнецова, Т. Е.* Дидактические основы адаптивного курса физики для иностранных абитуриентов вузов Российской Федерации / Т. Е. Кузнецова, Е. А. Никитина, А. В. Степанова, К. М. Чуваева // Proceedings of the VII International Conference «International Cooperation in Engineering Education», St. Petersburg, Russia, 2–4 July 2012. – SPb.: SPbSTU, 2012. – С. 129–136.

8. *Кузнецова, Т. Е.* Технологическая схема модуля адаптивного курса физики для иностранных абитуриентов российских вузов / Т. Е. Кузнецова, Е. А. Никитина, А. В. Степанова, К. М. Чуваева // Интернационализация региональных вузов: тенденции, стратегии, пути развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в ВолгГТУ (Волгоград, 23–25 октября 2012 г.) / под ред. Н. Ю. Филимоновой / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – С. 347–353.

УДК 378.096
ББК Ч30/49

Е. С. Ионкина, К. С. Крючкова***

ВЫДЕЛЕНИЕ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА

***Волгоградский государственный технический университет**
****Волгоградский государственный социально-педагогический университет**
E-mail: helenion@yandex.ru, kkhanova@rambler.ru

В статье выделяются уровни сформированности профессионально-языковой компетентности иностранного студента: описательный, терминоэлементный, терминосистемный, профессионально-теоретический. Дается подробное описание каждого уровня. Приводятся монографические характеристики представителя каждого уровня.

Ключевые слова: компетентность, профессионально-языковая, иностранный студент, уровни, формирование.

E. S. Ionkina, K. S. Kryuchkova***

ALLOCATION LEVELS OF FORMATION OF PROFESSIONAL - LANGUAGE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENT

***Volgograd State Technical University**
****Volgograd State Social-Pedagogical University**

The article allocated the levels of formation of professional-language competence of foreign students: descriptive terminoelementny, terminosistemny, professional theoretical. A detailed description of each level. Given monographic characteristics representative of each level.

Keywords: competence, professional - language, a foreign student, levels, formation.

В Россию на обучение ежегодно приезжают иностранные граждане. Назначение довузовского этапа – подготовить иностранца к дальнейшему обучению в российском вузе. Сложности подготовки иностранных студентов заключаются в отсутствии языка-посредника, в различном уровне знания русского языка, уровне базовой подготовки (в зависимости от стандартов по учебному предмету в различных странах) [4], в индивидуальных способностях к обучению и в различном темпе формирования профессионально-языковой компетентности, которая обеспечивает не только успешное общение на занятиях по предмету, но и необходима для дальнейшего профессионального развития и роста. Для диагностики, педагогического целеполагания и управления процессом становления такой компетентности требуется модель ее формирования, не разработанная в современной науке.

Процесс – это разворачивающаяся во времени закономерная смена различных состояний, последовательность которых определена их внутренней структурой и теми возможными переходами (превращениями, преобразованиями), которые содержатся в этой структуре как ее интенция [2, с. 173]. Таким образом, процесс формирования профессионально-языковой компетентности иностранного студента представляет собой процесс различных изменений его компонентов. Эти количественные изменения приводят к качественному скачку.

При этом стадия, уровень понимается как «определенная ступень, период, этап в развитии чего-либо» [1], а состояние – «положение, внешние или внутренние обстоятельства, в которых находится кто-что-нибудь» [3].

Логика процесса может быть реконструирована только из смены наличных состояний и из того, каким образом структура наличного состояния вытекает из структуры предыдущего состояния и может служить основанием структуры последующего состояния [2, с. 177].

Проводя свое исследование в рамках целостного подхода к изучению педагогических процессов, авторы воспользовались разработанной В. С. Ильиным процедурой выделения уровней и вычленили следующие уровни сформированности профессионально-языковой компетентности иностранного студента: описательный, терминоэлементный, терминосистемный и профессионально-теоретический.

Описательный уровень. Характеризуется тем, что иностранный студент способен воспринимать и понимать на слух общий смысл элементарной научной информации, содержащейся в монологическом высказывании, понимать условие задачи, сформулированной на занятии по профилирующему предмету. Ввиду того, что общеобразовательные дисциплины,

в которые входит и профилирующий предмет, на довузовском этапе обучения вводятся после того, как студент достиг элементарного уровня владения русским языком, в данный уровень следует отнести и умение читать текст, построенный на основе лексико-грамматического материала, соответствующего элементарному уровню владения русским языком по государственному образовательному стандарту. Деятельность студента, относящегося к данному уровню, характеризуется как пассивная, а его эмоциональное состояние как напряженное. Сюда относятся и ценностно-смысловые ориентации иностранного студента, которые и являются движущей силой перехода на следующий уровень сформированности профессионально-языковой компетентности.

Данному уровню свойственна слабая выраженность всех компонентов, при относительном доминировании мотивационно-ценностного.

Терминоэлементный уровень. Иностранный студент, принадлежащий к этому уровню, владеет отдельными терминоэлементами будущей профессии, способен понимать на слух элементарную научную информацию, разграничивать основную и дополнительную информацию, содержащуюся в научном тексте для чтения и в условии задачи, способен построить элементарное устное и письменное высказывание по теме урока, поэтому учебная деятельность на занятиях по профилирующему предмету носит репродуктивный характер. К данному уровню сформированности компетентности студент начинает осознавать свои способности в профессионально-языковой деятельности, он испытывает состояние работоспособности. Терминоэлементный уровень соответствует базовому уровню владения русским языком.

Ядром содержания уровня авторы считают нацеленность сознания на новые знания, ввиду чего по-прежнему доминирует мотивационно-ценностный компонент, но, в то же время, возникает достаточно устойчивая связь его с когнитивным компонентом.

Терминосистемный уровень подразумевает владение системой терминов будущей профессии, включает понимание на слух научных текстов, умение построить монологическое высказывание на профессиональную тему, объяснение решения задачи, умение инициировать и вести диалог на профессиональную тему, соответствует первому сертификационному уровню. Студент способен видеть причины недостатков в учебной профессионально-языковой деятельности, его профессиональную позицию составляет психологическая потребность в новых знаниях, которая реализуется в процессе коммуникации и при решении конкретных задач, а также стремление студента достичь отличных результатов в учебе. Данный уровень характеризуется внимательностью иностранного студента и желанием работать. В связи с этим преобладает деятельностно-практический компонент.

Профессионально-теоретический уровень характеризуется интеллектуальной готовностью иностранного студента к восприятию новых профессиональных знаний, что подразумевает свободное владение всеми видами речевых умений на русском языке как иностранном и применение их в профессиональной сфере, соответствующих второму сертификационному уровню, творческий подход к заданиям по профилирующему предмету, ярко выражено стремление студента стать профессионалом. Только к данному уровню сформированности профессионально-языковой компетентности иностранный студент не просто видит причины недостатков в собственной учебной профессионально-языковой деятельности, но и полностью осознает ее характер. Следует подчеркнуть эмоциональное спокойствие студента данного уровня.

Профессионально-теоретическому уровню соответствует высокая развитость всех компонентов профессионально-языковой компетентности: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-практического, эмоционально-творческого, с заметным преобладанием последнего.

Диагностический эксперимент по выявлению уровня сформированности профессионально-языковой компетентности проводился среди иностранных студентов инженерного и медицинского профилей, обучающихся на факультете подготовки иностранных специалистов в Волгоградском государственном техническом университете (60 человек). С помощью экспертных оценок была отобрана представительная выборка из типичных представителей каждого уровня (15 человек). Затем, путем дальнейшего наблюдения, были определены по три типичных представителя каждого уровня сформированности профессионально-языковой компетентности (всего 12 человек).

В результате диагностического эксперимента авторами были определены по три типичных

представителя каждого уровня. По одной монографической характеристике представителя каждого уровня приведено ниже.

Хутхайфа (студент из Ирака) – типичный представитель **описательного** уровня. На практических занятиях по профилирующему предмету ведет себя пассивно, не желает выйти к доске для решения задачи, не стремится ответить на устный вопрос преподавателя. По сравнению с другими студентами медлителен, не успевает записывать новый материал с доски, постоянно отвлекается. В отличие от представителей других уровней сформированности профессионально-языковой компетентности, при выполнении самостоятельных работ прибегает к помощи одногруппников, не пытаясь выполнить задания своими силами. Несмотря на понимание на слух общего смысла полученной информации, не может сформулировать ответ на элементарный вопрос, так как не владеет даже отдельными профессиональными терминами.

Хутхайфа осознает необходимость приобретения знания языка своей профессии, но не имеет представлений о том, как этого достичь. Его огорчают хорошие показатели учебной деятельности однокурсников, и он замыкается в себе, что негативно отражается на его учебе.

Положительная динамика его профессионально-языкового формирования наблюдается в случае постоянного наставничества преподавателя-куратора и преподавателя-предметника в процессе учебной деятельности субъекта, так как в данном случае процесс профессиональной адаптации протекает благоприятно. Достаточно легко Хутхайфа усваивает новый материал, если он преподнесен с помощью современных информационно-комуникационных технологий, например, лекция представлена в виде презентации в Power Point.

Раед (студент из Ирака) по результатам диагностики отнесен к **терминоэлементному** уровню сформированности профессионально-языковой компетентности. На практических занятиях сосредоточен, внимательно слушает задания и пытается выполнить их самостоятельно в том случае, если пройденный материал ему понятен. Осознает свои способности, поэтому в случае непонимания материала задает вопросы преподавателю и пытается прибегнуть к помощи одногруппников. Таким образом, Раед испытывает потребность в общении со студентами и преподавателем на профессиональную тему. Но в связи с тем, что он владеет лишь отдельными терминами языка специальности, а не их системой и в связи с недостаточным уровнем владения изучаемого языка, полноценного общения не получается. Он сталкивается с тем, что окружающие не понимают его вопросов, и активность Раеда сразу угасает. Таким образом, его профессионально-языковая деятельность носит больше репродуктивный характер.

Наблюдения показали, что деятельность Раеда стимулируют тестовые задания с приведенными вариантами ответов, в таком случае он чувствует эмоциональное спокойствие. Причем, именно такое эмоциональное состояние и является благополучным для его профессионального становления, и он проявляет самостоятельность в учебе. Интерес его к профилирующему предмету четко виден в процессе дополнительных занятий, которые не являются обязательными и не несут отрицательной эмоциональной нагрузки для Раеда, на таких занятиях он легче вступает в иноязычное общение. Положительная динамика его профессионально-языкового становления наблюдается и при наличии демонстрационного материала.

Воплощением **терминосистемного** уровня сформированности профессионально-языковой компетентности является Финбар (студент из Ганы). На уроках всегда активен, садится за первую парту, чтобы иметь возможность вступать в диалог с преподавателем. Хотя не всегда грамотно с точки зрения русского языка, но умеет сформулировать вопрос и построить высказывание по теме урока, при этом понимает, что недостатком его учебной деятельности является русская грамматика и стесняется этого. Всегда старается выполнить задания самостоятельно, с удовольствием выходит к доске для решения задач. Финбар является старостой группы и лидером.

В процессе наблюдения выяснилось, что Финбар на занятиях еще больше оживляется и даже нервничает в случае активности однокур-сников, так как стремится быть лучшим во всем и в учебе главным образом. Он испытывает эмоциональный подъем во время общения на профессиональную тему с преподавателем или одногруппниками, при этом умеет не только поддержать диалог, но и часто является его инициатором.

Типичным представителем **профессионально-теоретического** уровня является Мухамед (студент из Йемена). В отличие от представителей терминосистемного уровня Мухамед не стремится быть лидером в учебной группе, он осознает свои незаурядные способности и не считает нужным это афишировать. Он прекрасно владеет как всеми речевыми

умениями, так и языком будущей профессии, умеет грамотно построить речевое высказывание, объяснить ход решения конкретной задачи, свободно начинает и поддерживает диалог на профессиональную тему, подчеркивая свое отношение к происходящему. От русского студента-хорошиста его отличает лишь акцент.

Характерной чертой Мухамеда является самостоятельность в учебе. Он не стремится прибегнуть к помощи преподавателя и однокурсников в том случае, если ему что-то не понятно, а пытается справиться своими силами, предоставляя окружающим готовый продукт своей деятельности. Таким образом он доказывает свой профессионализм и себе и всем участникам учебного процесса. На практических занятиях применяет различные способы решения задач и может объяснить решение.

Наблюдения показали, что Мухамед испытывает эмоциональный подъем не только в процессе профессионально-языкового общения, но и когда ему дано задание творческого характера. Например, подготовить доклад на тему: «Законы Ньютона». В таком случае он не просто перечислит все законы, а сообщит интересные факты жизни Исаака Ньютона, приведет примеры задач на каждый из законов Ньютона, построит с помощью компьютера чертежи к каждой задаче, обозначив направление всех сил.

Выделив рассмотренные выше уровни, авторы получили качественную шкалу измерения степени сформированности профессионально-языковой компетентности иностранного студента, которая позволит более эффективно ставить педагогические цели и оказывать педагогическую поддержку формирования профессионально-языковой компетентности иностранного студента на этапе довузовской подготовки.

Анализ результатов диагностики и представленных монографических характеристик дает возможность выделить вариативные для каждого уровня и инвариантные факторы и условия, которые определяют динамику формирования профессионально-языковой компетентности иностранного студента.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000. – Мультимедиа-энциклопедия. – М., 2000.

2. *Борытко, Н. М.* Пространство воспитания: образ бытия: монография / Н. М. Борытко. – Волгоград, 2000. – 224 с.

3. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и словосочетаний. 1997/ С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000.

4. *Филимонова, Н. Ю.* Довузовский этап как этап адаптации иностранных учащихся к обучению в российском вузе / Н. Ю. Филимонова, А. Е. Годенко // Интернационализация современного университета и его вклад в повышение эффективности экспорта российских образовательных услуг: материалы Междунар. научно-практич. конф. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2012. – С. 254–257.

УДК 811.161.1’243
ББК Ш141.2

Е. В. Казакова

МЕТОД ПРОЕКТОВ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Московский государственный строительный университет
E-mail: KazakovaEV@mgsu.ru

Автор говорит об идее проектного обучения как об одном из методов обучения русскому языку как иностранному. Рассматривает самостоятельную работу как эффективный вид учебной деятельности, считает проектную деятельность одним из видов творческой самостоятельной работы, анализирует возможность использования метода проектов при подготовке иностранных учащихся технических вузов для участия в работе научных студенческих конференций как по специальности, так и по программе «Русский язык и культура речи».

Ключевые слова: педагогические технологии, обучение, русский язык как иностранный, метод проектов, самостоятельная работа, творческая деятельность, совместная работа преподавателя и студента, выступление, речевой материал, анализ студенческая конференция, риторические умения и навыки, презентация.

E. V. Kazakova

METHOD OF PROJECTS IN TEACHING TECHNOLOGY LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Moscow State University of Civil Engineering

The author speaks about the idea of project-based learning as one of the methods of teaching Russian as a foreign language. Considering extracurricular work as an effective form of training activities, the author considers the project activity as a type of creative individual work, examines the use of project-based training for foreign students of technical high schools to participate in the special scientific student conferences and for the program «Russian Language and Culture of speech».

Keywords: educational technology, learning Russian as a foreign language, the method of projects, extracurricular work, creativity, student and teacher’s collaboration, speech, speech material, analysis, students' conference, rhetorical skills, presentation.

Обучение – это творческий процесс. Его основные цели формулируются как интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование критического и творческого мышления, умение работать с информацией. В педагогической практике все чаще начинает использоваться так называемый метод проектов, то есть дидактическая технология, включающая в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. В 1905 году в России под руководством С. Т. Шацкого была организована группа сотрудников, пытавшаяся использовать проектные методы в практике преподавания. В США метод проектов, называвшийся методом проблем, возник в 20-е гг. XX в. и был связан с идеями Дж. Дьюи и В. Х. Килпатрика.

Метод проектов – это совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий обучающихся с обязательной презентацией этих результатов. Он вписывается в систему личностно-ориентированного обучения. Метод проектов и исследовательская деятельность обучающихся являются сегодня востребованными образовательными технологиями, которые применяются практически во всех предметных областях, но имеют свои особенности в практике, например, предметов гуманитарного цикла. Задача педагога – дать нужное направление творческому мышлению обучающегося, стимулировать творческий поиск, создавая соответствующие ситуации и условия, дать толчок к систематическому исследованию, анализу, поиску собственных путей решения той или иной проблемы. Правильно сформулированные цели и задачи способствуют развитию творческого мышления и повышают мотивацию обучения.

Усиление роли самостоятельной работы (СР) студента – один из важных аспектов модернизации высшего образования в России, так как при сокращении аудиторных занятий повысить качество образовательного процесса можно только за счет оптимизации методов обучения и внедрения в него новых технологий обучения. Становление творческой личности обучаемого осуществляется в тесном контакте с творческой деятельностью педагога (в данном случае – преподавателя русского языка как иностранного (РКИ)).

Специалисты считают, что одним из путей оптимизации может стать формирование учебных умений обучающихся в их внеаудиторной самостоятельной работе. Особенно значима проблема организации самостоятельной работы при изучении иностранного языка, в частности, РКИ. Более того, в настоящий момент актуальна задача развития у большинства обучаемых коммуникативных языковых компетенций, что требует изменения подхода к организации СР.

Согласно мнению многих исследователей (А. В. Барыбин, А. С. Елизаров, А. Р. Ганеева, Э. А. Сарибекова и др.), СР содержит в себе потенциал для активизации внутренних познавательных мотивов студента к приобретению новых знаний и его стремлению к саморазвитию и самосовершенствованию. Каждый студент использует источник информации в зависимости от своих собственных потребностей и возможностей. Это свойство СР придает ей гибкий адаптивный характер, что значительно повышает ответственность каждого отдельного студента и, как следствие, его успеваемость.

СР протекает успешнее, если она носит непринужденный характер, поэтому преподаватель должен создавать лишь основу для зарождения у студента потребности в ней. Полезно создать такую ситуацию, при которой студент ощутил бы дефицит усвоенного материала, а затем указать ему конкретный источник информации для восполнения этого дефицита. Успех от совместной деятельности преподавателя и студента во многом зависит от выбора оптимальных форм и видов занятий для организации СР. По мнению специалистов, при изучении иностранного языка организация СР должна представлять единство трех взаимосвязанных форм: аудиторная самостоятельная работа, внеаудиторная самостоятельная работа, а также творческая, в том числе научно-исследовательская работа.

Одним из видов творческой СР является проектная деятельность, которая в условиях обучения РКИ в технических вузах может представлять собой подготовку, написание и выступление с докладом на ежегодных студенческих научно-практических конференциях (например, на секции «Русский язык и культура речи»). Выбирая оптимальные формы организации СР, преподаватель должен стремиться обеспечить максимальную мотивацию студента: точно определить объем задания и рассчитать оптимальное время на его выполнение

с учетом индивидуальных возможностей каждого студента. Непосильный объем задания и чрезмерно завышенные требования резко снижают мотивацию обучения.

В основу проектной деятельности (метода проектов) положена идея, составляющая суть понятия «проект» – прагматическая направленность на результат, получаемый при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить учащихся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, сформировать умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся. В конкретном случае это выбор темы, сбор информации, анализ материала, представление его в наиболее интересном виде, учет особенностей аудитории (российские и иностранные учащиеся технических вузов), выработка или активизация риторических умений и навыков, умение пользоваться голосом в соответствии с русской риторической традицией, адекватное использование мимики и жестов, корректировка фонетических и интонационных ошибок студента и т. д.

Проектная деятельность обучающихся подчинена определенному алгоритму и является сложной, состоящей из нескольких этапов творческой, исследовательской работы. Этим она отличается от работы над темой, в которой часто достаточно просто усвоить новый материал; от ролевой игры, дискуссии и т. п., в которых роли распределяются в групповой работе для осуществления следующего методического замысла: лучшего усвоения материала, стимулирования интереса, мотивации познавательной деятельности учащихся. Все указанные методические цели могут присутствовать и при использовании проектной методики, но ей обязательно присуще исследование проблемы, творческая поисковая деятельность, воплощенная в каком-либо конкретном продукте (в выступлении на конференции, в участии в конкурсе по риторике, в подготовке статьи для публикации в сборнике студенческих статей).

Выполнение проектных заданий и участие в проекте позволяют обучающимся видеть практическую пользу от изучения иностранного языка. Это повышает интерес к учебному предмету, исследовательской работе в процессе «добывания знаний» и их сознательного применения в различных иноязычных речевых ситуациях, а значит, способствует возрастанию коммуникативной компетенции учащихся, развитию их языковой личности, высокой мотивации обучения.

Проектная методика основана на личностно-деятельностном подходе и в большей степени способствует формированию вторичной языковой личности, развитию и совершенствованию первичной языковой личности, а значит, и совершенствованию иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции студентов в целом.

При обучении РКИ в техническом вузе проектная деятельность – это во многом совместный труд преподавателя и студента. Обычно ее результатом является сравнительный анализ некоторого языкового или речевого материала, например: «Особенности речевого этикета в русской и турецкой речевой культуре», «Русский и китайский языки как представители разных языковых семей», «Перевод классической китайской поэзии». При работе над такими проектами преподаватель помогает учащимся в поиске нужных источников, сам является источником информации, координирует весь процесс, поощряет обучающихся, поддерживает непрерывную обратную связь для успешной работы над проектом. Интересными и эффективными оказываются, например, риторические выступления, подготовленные и представленные несколькими участниками, как представителями одной культуры (Турция, Китай), так и представителями разных культур (два или более выступающих, например, турецкие и российские студенты).

Однако работа над проектом содержит определенные трудности. Не всегда учащиеся готовы или способны осуществить проектную деятельность на иностранном языке: вести дискуссию, обсуждать организационные вопросы, излагать ход мыслей и т. д. Неизбежны и языковые ошибки, поэтому повторение и обобщение грамматического и лексического материала должно предшествовать разработке проектов, а сами проекты целесообразно проводить на заключительном этапе работы над темой, когда уже созданы условия для свободной импровизации в работе с языковым и речевым материалом. Например, тема «Речевой этикет». Анализ языковых и социальных проблем, связанных

с историей возникновения, функционированием и исчезновением определенных речевых формул в том или другом языке, например, формул обращения («Господа!», «Товарищи!» и др.), позволяет проводить исследование, активизировать говорение (как вид речевой деятельности), давая возможность студентам научиться различать и составлять такие виды текстов, как повествование, рассуждение, участвовать в дискуссии.

Целью обучения иностранному языку является совершенствование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции учащегося в процессе иноязычной речевой деятельности, мобилизация творческих способностей и личностного потенциала учащегося. В соответствии с поставленной целью содержанием обучения иностранному языку с использованием проектной методики являются лингвистические и социокультурные знания, формирующиеся у студентов в процессе овладения новым языковым материалом по теме проекта и поиска значимой информации из иноязычных источников.

Группа навыков и умений включает интеллектуальные (умения работать с информацией, ориентироваться в информационном пространстве, систематизировать знания, выделять главную мысль; умение вести поиск новой информации, анализировать гипотезу и ее разрешение; умение делать обобщения и выводы, работать со справочными материалами); творческие (умение генерировать идею, находить варианты решения проблемы, выбирать более рациональное из них, прогнозировать последствия принятых решений; умение видеть новую проблему); коммуникативные (умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения; умение находить компромисс с собеседником; умение лаконично излагать свою мысль); а также навыки и умения, связанные с осуществлением всех видов речевой деятельности, и методологические (умения работать в библиотеках, на компьютере, в телекоммуникационных сетях). Названные навыки и умения должны быть взаимосвязаны и должны дополнять друг друга.

Ведущие принципы, реализуемые в ходе обучения РКИ с помощью проектной методики: принцип коммуникативности, принцип ситуативной обусловленности, принцип проблемности, принцип совместного изучения языка и культуры; принцип автономности.

Правильно организованная проектная работа оказывает положительное обучающее воздействие на учащихся, развивая у них независимость, самостоятельность, критическое мышление, инициативу и рефлексию. РКИ при этом выступает средством приобщения к диалогу культур. Следовательно, организация любого учебного проекта предполагает организацию творческой деятельности учащихся, что является главным условием ее становления.

Проектная методика, являясь относительно новой педагогической технологией обучения, представляет собой возможную альтернативу традиционной аудиторно-урочной системе. Она находит все более широкое применение при обучении иностранному языку, в частности, РКИ, так как направлена на реализацию личностного потенциала учащегося в процессе иноязычной речевой деятельности, где имеют место не субъектно-объектные отношения преподавателя и студента (как при традиционной аудиторно-урочной системе), а субъектно-субъектные с доминирующей консультационно-координирующей функцией преподавателя. Проектная методика предполагает овладение коммуникативной компетенцией при условии личностно-деятельностного подхода в процессе иноязычной речевой деятельности.

Коммуникативно-познавательная потребность студента при личностно-ориентированном обучении становится внутренним мотивом его речевой деятельности, при этом язык выступает в своей главной функции – формирования и формулирования мыслей.

В настоящее время фактически любой доклад на научно-практических студенческих конференциях сопровождается презентациями (выполненными в программах «Microsoft Power Point», «Prezi» и др., использующих файлы мультимедиа для создания иллюстраций выступления), целью которых является поддержание внимания и интереса аудитории. Преподаватель РКИ должен в той или иной степени владеть навыками составления подобного рода презентаций. Программа «Microsoft Power Point» достаточна популярна. Prezi.com – это сервис, с помощью которого можно создать интерактивную презентацию онлайн. Возможности программы «Prezi» позволяют создавать презентации нового вида с нелинейной структурой. Всю презентацию можно свернуть в одну картинку, и, напротив, каждый элемент презентации может быть увеличен (акцентирован) для более детального

изучения и привлечения внимания. Prezi.com – это социальный сервис, а значит, создаваться презентации могут коллективно, и это качество можно использовать при работе над совместными проектами. Готовая презентация может быть загружена на диск, и ее дальнейшее использование не требует при этом установки какого-либо программного обеспечения

Таким образом, проектная деятельность обучающихся как образовательная технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных и творческих методов организации учебного процесса. Задача преподавателя – использовать эту деятельность для оптимизации процесса обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Вербицкий, А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с. – (Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»).

2. *Назарова, И. В.* Принципы организации самостоятельной работы в вузе для профессионально-творческого саморазвития студентов / И. В. Назарова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф.: В 8 ч. – М. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2009. – Ч. 2. – С. 186–189.

3. *Полат, Е. С.* Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2, 3.

УДК 811.161.1’234
ББК Ш141.2

Н. К. Пригарина

ФОРМИРОВАНИЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Волжский гуманитарный институт (филиал)
Волгоградского государственного университета
E-mail: prigarina99@mail.ru

В статье анализируются концепции языковой и коммуникативной личности. Рассматриваются этапы формирования вторичной языковой личности в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: языковая личность, коммуникативная личность, структура языковой личности, структура коммуникативной личности, вторичная языковая личность.

N. K. Prigarina

FORMATION OF SECONDARY LANGUAGE PERSON IN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Volga Humanitarian Institute (branch) of
Volgograd State University

This article analyzes the concept of linguistic and communicative personality. The stages of formation of secondary linguistic identity in the process of teaching Russian as a foreign language are considered.

Keywords: linguistic identity, communicative personality structure of linguistic identity, structure, communicative personality, secondary language personality.

Термин «*языковая личность*», впервые употребленный В. В. Виноградовым [1], современными исследователями используется в различных значениях: 1) «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [2, с. 3]; 2) «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [3, с. 106]; 3) совокупность вербального поведения человека, использующего язык как средство общения [4, с. 64]; 4) закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, своего рода «семантический фоторобот», составляемый на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре [5, с. 8–9].

Наряду с понятием «языковая личность» предметом активных научных исследований

последних десятилетий является и понятие «*коммуникативная личность*».

Коммуникативная личность определяется учеными как «коммуникативная индивидуальность человека (индивидуальная коммуникативная личность) или усредненная коммуникативная индивидуальность некоторого социума (коллективная коммуникативная личность), представляющая собой совокупность интегральных и дифференциальных языковых характеристик и особенностей коммуникативного поведения личности или социума, воспринимаемых членами соответствующей лингвокультурной общности как характерные для данного типа личности» [6].

Различные подходы к исследованию языковой и коммуникативной личности рассмотрены в статье О. Л. Арискиной и Е. А. Дрянгиной [7], в которой названы три основные точки зрения, определяющие соотношение данных понятий:

1. Понятие «языковая личность» шире понятия «коммуникативная личность» (С. Г. Воркачев, В. В. Соколова, С. С. Галстян). Согласно этой точке зрения, языковая личность предстает в четырех вариантах: мыслительной, языковой, речевой, коммуникативной и трактуется как «суперкатегория» [8].

2. Понятия «языковая личность» и «коммуникативная личность» не разграничиваются (В. И. Карасик) [5].

3. Понятие «коммуникативная личность» шире понятия «языковая личность» (В. П. Конецкая) и предполагает характеристики, связанные с выбором не только вербального, но и невербального кода коммуникации, с использованием искусственных и смешанных коммуникативных кодов, обеспечивающих взаимодействие человека и машины [9].

Третья точка зрения, на взгляд автора, наиболее убедительна. Понятие «коммуникативная личность» шире понятия «языковая личность», так как предполагает изучение способов речевого воздействия на уровне коммуникативных стратегий и тактик, а также использование невербальных средств общения. Языковая личность при таком понимании является одним из компонентов коммуникативной личности.

Специалисты по лингводидактике считают, что результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – *вторичная языковая личность* как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации [10, с. 65].

И. И. Халеева предложила лингводидактическое толкование понятия «вторичная языковая личность» [11], в котором формирование вторичной языковой личности рассматривается как одна из главных целей обучения иностранному языку, а результатом овладения языком является приобретение языковой личностью черт вторичной языковой личности.

Н. Д. Гальскова определила вторичную языковую личность как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур». Данная совокупность «складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей языка, и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность» [12, с. 46].

Компонентами формирования вторичной языковой личности является выработка компетенции лингвистической (теоретические знания о языке), языковой (практическое владение языком), коммуникативной (использование языка в соответствии с ситуацией общения, навыки правильного речевого поведения), культурологической (вхождение в культуру изучаемого языка, преодоление культурного барьера в общении) [13, с. 278].

Вторичную языковую личность методисты описывают, используя трехуровневую модель организации языковой личности, предложенную Ю. Н. Карауловым. В соответствии с этой концепцией в структуре языковой личности выделяют: 1) вербально-семантический уровень (лексикон, отдельные слова как единицы вербально ассоциативной сети, структурно-семантические связи изучаемого языка); 2) лингвокогнитивный или тезаурусный уровень (понятия, идеи, концепты, языковая картина мира, отражающая иерархию ценностей); 3) мотивационный, или прагматический уровень (коммуникативно-деятельностные потребности личности) [13, с. 53].

Предлагается система работы по формированию вторичной языковой личности на занятиях по русскому языку как иностранному, созданная на базе трехуровневой модели Ю. Н. Ка-

раулова. Следует рассмотреть виды и приемы работы по формированию вторичной языковой личности на двух уровнях ее структуры: вербально-семантическом и лингво-когнитивном.

а) Виды и приемы работы по формированию вторичной языковой личности на вербально-семантическом уровне ее структуры.

На вербально-семантическом уровне происходит формирование первичных знаний о системе языка, дается установка на восприятие и понимание различий в языках, культурах. Этот этап служит предпосылкой для начала формирования коммуникативной компетенции.

Учебный материал представлен лексическими единицами, грамматическими структурами, обеспечивающими социокультурные знания о России. Учебные действия: презентация, имитация, подстановка, трансформация.

На этом этапе проводится работа с *описательными и повествовательными текстами,* используются *подстановочные и трансформационные упражнения.*

Связный текст служит одним из основных источников информации и языкового материала и является необходимым средством развития вторичной языковой личности на всех этапах ее формирования. Работа с текстом помогает освоить семантику тех или иных слов и выражений, позволяет осуществить повторение и закрепление языкового материала.

Описательные и повествовательные тексты, используемые на первом этапе, должны быть информационно насыщенными и четко структурированными. Студенты получают первые навыки понимания логико-смысловой структуры описательных и повествовательных текстов.

При работе с описательными и повествовательными текстами предлагаются задания, направленные на смысловую переработку информации: 1) формулирование основной мысли текста; 2) деление текста на смысловые части, выделение микротем и наиболее информативных суждений по каждой из них; 3) выявление в тексте основных и второстепенных фактов; 4) перечисление фактов в хронологической и измененной последовательности; 5) пересказ текста.

Подстановочные упражнения (вопросно-ответные упражнения без изменений, диалоги по подстановочной таблице и др.) помогают приобрести навыки структурирования на основе опоры, умение оперировать речевым материалом в различных лексических вариантах.

Кроме того, на вербально-семантическом уровне важную роль играет освоение иностранцами русских контактообразующих и речеобразующих формул. Контактообразующие формулы – это формулы вежливости, согласия, несогласия, выражения собственного мнения, просьбы, оценки, привлечения внимания и др. (*мы обсудим проблему…; следует отметить…; я считаю…; мне кажется…; я полностью согласен…; я не могу согласиться…; на мой взгляд, это неверно…).* Соединяют отдельные части высказывания в единое целое, передают отношение говорящего к предмету обсуждения речеобразующие формулы (*в заключение, таким образом, другими словами, соответственно, следует отметить, как известно*).

Назначение *трансформационных упражнений* (повторение с использованием указанных выражений, замена частей речи и синтаксических конструкций, изменение форм слов и др.) состоит в продуцировании нового содержания на основе заданного.

б) Виды и приемы работы по формированию вторичной языковой личности на лингво-когнитивном уровне ее структуры.

На лингво-когнитивном уровне происходит формирование навыков анализа различий в языках и культурах. Целью этого этапа является переход к грамматической организации высказывания и лексическому заполнению синтаксических структур в соответствии с замыслом высказывания.

Учебный материал представлен аутентичными текстами на русском языке, дающими информацию о культуре, традициях, праздниках. Учебные действия: работа с текстом – чтение, вопросы и ответы, пересказ и обсуждение и др.; презентации докладов на русском языке с элементами сравнения культур.

На этом этапе проводится работа с *текстами-рассуждениями* и используются *упражнения в конструировании***.**

Тексты-рассуждения представляют собой образцы монологической и диалогической речи (интервью, дискуссии и беседы, рассуждения с элементами полемики). Работая с такими текстами, обучаемые приобретают навыки, обеспечивающие возможность составления высказываний, связанных с изучаемой специальностью.

При работе с текстами-рассуждениями предлагаются задания, направленные на формирование умений говорения при обсуждении проблем текста или его отдельных моментов: 1) определение понятий; 2) формулирование согласия / несогласия с собеседником, обоснование своего суждения; 3) диалог с коллегой о достоинствах и недостатках определенной точки зрения; 4) интервью у сторонников и противников определенной точки зрения; 5) сравнение точек зрения.

Упражнения в конструировании подразумевают самостоятельное построение высказываний с опорой на предложенный материал: *а) придайте вежливую форму просьбе; б) попросите сделать что-либо, используя необходимые выражения вместо повелительного наклонения; в) узнайте у собеседника его мнение по проблеме... Используйте необходимые выражения…; г) соедините предложения при помощи следующих формул…*

Опыт автора свидетельствует, что коммуникативные упражнения на основе текстов с монологической организацией наиболее эффективны для формирования вторичной языковой личности на вербально-семантическом уровне ее структуры. Упражнения на овладение логическими операциями сравнения, анализа, синтеза, индукции, дедукции, на развитие навыков аргументации, выполняемые на базе как монологической, так и диалогической речи, актуальны на лингво-когнитивном уровне.

Автоматизм речевой деятельности, при котором сознание направлено не на то, как правильно сказать, а на содержание речи, достигается постепенным усложнением заданий. Обучение пересказу текста, ведению дискуссии и тому подобное начинается только после соответствующих языковых (лексических, лексико-грамматических, грамматических) и речевых (условно-речевых и коммуникативных) упражнений.

Такая система заданий и упражнений способствует развитию вторичной языковой личности изучающих русский язык как иностранный, помогает учащимся осознать себя как культурно-исторический субъект и успешно осуществить социальное взаимодействие с носителями иной культуры.

Использование трехуровневой структурной модели языковой личности Ю. Н. Караулова способствует формированию вторичной языковой личности на занятиях по русскому языку как иностранному, обеспечивает развитие коммуникативной компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Виноградов, В. В.* О художественной прозе / В. В. Виноградов. – М.; Л.: Наука, 1930. – С. 120–146.

2. *Богин, Г. И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. … д-ра филол. наук / Г. И. Богин. – Л., 1984.

3. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов; под ред. Д. Н. Шмелева. – М.: Наука, 1987.

4. *Сухих, С. А.* Репрезентативная сущность личности в коммуникативном аспекте реализаций: учеб. пособие / С. А. Сухих, В. В. Зеленская. – Краснодар, 1997.

5. *Карасик, В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография / В. И. Карасик. – М.: ГНОЗИС, 2004. – 477 с.

6. *Лазуренко, Е. Ю.* Профессиональная коммуникативная личность / Е. Ю. Лазуренко, М. С. Саломатина, И. А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2007.– С. 7–8.

7. *Арискина, О. Л.* Языковая и коммуникативная личность: различные подходы к исследованию / О. Л. Арискина, Е. А. Дрянгина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 25(240). – Филология. Искусствоведение. – Вып. 58.

8. *Галстян, С. С.* Языковая личность – основа телевизионной коммуникации / С. С. Галстян. – Режим доступа: URL: http://vestnik.ipk.ru/index.php?id=1544.

9. *Конецкая, В. П.* Социологии коммуникации / В. П. Ко-нецкая. – URLhttp://www.i–ru/biblio/archive/koneckaja_sociologija.

10. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

11. *Халеева, И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И. И. Халеева. – М.: Высшая школа,1989. – 238 с.

12. *Гальскова, Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИ–ГЛОССА, 2000.

13. *Беспалова, Ю. В.* Создание оптимальной информационной среды при формировании вторичной языковой личности / Ю. В. Беспалова // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – 2011. – № 2. – Т. 24 (63). – Ч. 1.

УДК 378
ББК Ч 484.4

А. О. Чамчиян

КРАТКОСРОЧНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ В ФОРМАТЕ ЛЕТНИХ ШКОЛ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВУЗОВ

Ульяновский государственный технический университет
E-mail: a.chamchiyan@ulstu.ru

В данной статье рассматриваются вопросы интернационализации высшего образования в России, в том числе проблемы и противоречия организации международного сотрудничества и экспорта образовательных услуг в региональных вузах. Дается определение понятия интернационализации, рассматриваются формы международной деятельности вузов, входящие в данное понятие. В качестве примера приводится опыт Ульяновского государственного технического университета по организации краткосрочных образовательных программ для иностранных граждан в формате летних школ.

Ключевые слова: интернационализация, экспорт образовательных услуг, краткосрочные образовательные программы, международные образовательные программы.

A. O. Chamchiyan

SHORT-TERM EDUCATIONAL PROGRAMS FOR FOREIGN STUDENTS IN A FORMAT OF SUMMER SCHOOLS AS A TOOL FOR INTERNALIZATION OF REGIONAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Ulyanovsk State Technical University

The article covers issues of internationalization in the field of Russian higher education, including topical issues for regional higher educational institutions, such as challenges and contradictions in international cooperation process organization, as well as educational services export. Concept of internationalization process is defined; issues and forms of universities' international activity are covered. Experience of Ulyanovsk State Technical University in implementing of short-term educational programs in the form of summer schools for foreign students is provided as an example.

Keywords: internationalization, export of educational services, short-term educational programs, international educational programs.

В условиях глобализации мировой экономики в современной России появилась тенденция, затрагивающая образовательное пространство, – интернационализация высшего образования – процесс, который можно определить как «внедрение международного измерения в такие функции учебного заведения, как преподавание, исследования и оказание услуг» [1].

Систематические исследования процесса интернационализации высшего образования начались за рубежом в 1980-х гг. Развитие интернационализации вузов, прежде всего в европейских странах, и превращение образовательной отрасли в экспортную отрасль в США, Австралии, Великобритании обусловили пристальное внимание к данной проблеме отечественных и зарубежных ученых. Современный подход к образовательным услугам нашел свое отражение в трудах Н. М. Дмитриева, И. Н. Зорникова, Е. В. Шевченко. Процессы интернационализации деятельности вуза и международного научно-академического сотрудничества активно исследуют А. Арефьев, Ц. Диммок, И. Дудина, Н. Зверев, С. Сутырин, М. Сьедерквист, Дж. Тейлор, К. Хан, В. Чан и др.

Однако в большинстве зарубежных публикаций акцент делается либо на интернационализации научно-образовательного компонента деятельности вуза, либо на его экспортной деятельности, но в контексте национальных систем высшего образования. В научных работах российских исследователей, обращающихся к данной проблематике, уделяется внимание общим вопросам интернационализации национальной системы высшего образования, в частности, интернационализации деятельности вузов как тенденции их современного развития. Данные вопросы представлены тезисами выступлений на конференциях, а также единичными публикациями руководителей международных отделов вузов, которые носят общий характер и ограниченно применимы в качестве методологической и теоретической базы.

В ходе анализа научной литературы и педагогической деятельности в вузе были выявлены

значительные противоречия. В последние десятилетия вузы столкнулись с рядом проблем, таких как снижение финансовой поддержки со стороны государства, уменьшение числа абитуриентов, рост требований к выпускникам со стороны работодателей и, как следствие, рост запросов студентов к качеству материалов и учебных программ, реализуемых в вузах. Кроме того, наблюдается тенденция к девальвации высшего образования и необходимости разработки программ, соответствующих концепции обучения на протяжении всей жизни. На фоне перечисленных условий интернационализация образования преследует различные цели, среди которых: диверсификация и рост финансовых поступлений через привлечение иностранных студентов на платное обучение; разработка новых и адаптация существующих учебных планов на основании компетентностного подхода и в соответствии с конкретным запросом рынка труда, организация включенного обучения и стажировок студентов в зарубежных вузах-партнерах; расширение региональной сети вуза (филиалы и партнерские организации) для эффективного использования собственных ресурсов; повышение качества образования и исследований за счет участия студентов и преподавателей в международном процессе обмена знаниями и др. С одной стороны, интернационализация является инструментом для повышения конкурентоспособности российских вузов на рынке образовательных услуг, с другой – это своего рода испытание для национальной системы высшего образования в целом, поскольку речь идет о присоединении к единому мировому образовательному пространству, что предполагает целый комплекс мероприятий, направленных на гармонизацию образовательных стандартов, подходов, учебных планов и специальностей в разных странах мира.

Создание открытого глобального образовательного и исследовательского пространства предполагает постановку стратегических задач и наличие регламентирующих документов. Согласно «Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг.» – базовому документу, определяющему принципы, основные цели и задачи Российской Федерации в области предоставления образовательных услуг иностранным гражданам в России и за ее пределами [2], интернационализация образования включает такие формы международного сотрудничества, как академическая мобильность (мобильность студентов или профессорско-преподавательского состава в образовательных целях); мобильность образовательных программ и институциональная мобильность; формирование новых международных стандартов образовательных программ; интеграция в учебные программы международного измерения и образовательные стандарты; институциональное партнерство; создание стратегических образовательных альянсов. В «Стратегии – 2020» – стратегии социально-экономического развития России до 2020 года [3] акцент ставится на необходимости развития качества образовательных услуг, увеличении доли экспорта образовательных услуг, увеличении числа иностранных студентов, а также увеличении количества вузов, входящих в число 200 ведущих университетов мирового рейтинга университетов (Quacquarelli Symonds World University Rankings) [4], с одного до четырех к 2020 году. В перспективе эта цифра должна увеличиваться, таким образом российским университетам, в том числе региональным, необходимо повышать показатели, которые учитываются при составлении данного и аналогичных рейтингов, при этом необходимо принимать во внимание опыт вузов, преуспевших в данном направлении.

На 2011 год, по данным специального проекта Информационного агентства «Интерфакс», инициированного в 2009 году при поддержке Министерства образования и науки РФ [5], флагманами по показателю интернационализации являются (выборка составлена из 56 классических и исследовательских университетов): Российский университет дружбы народов; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова; Петрозаводский государственный университет; Национальный исследовательский технологический университет МИСиС; Московский национальный исследовательский физико-технический институт (государственный университет).

Московский государственный институт международных отношений, не вошедший в данную выборку, является одним из 14 вузов, вошедших в мировой рейтинг университетов 2011 / 2012 и, кроме того, одним из пяти вузов, показавших положительную динамику (367 место по сравнению с 389) [6]. В мае 2012 года ректор МГИМО А. В. Торкунов на пресс-кон-

ференции озвучил комплекс мер, необходимых, по его мнению, для вхождения пяти российских вузов в Топ-100 международных рейтингов. Среди них: более активное участие российских вузов в международной академической жизни; большее количество публикаций в реферируемых международных научных журналах; привлечение в штат вузов иностранных профессоров, причем на срок не менее трех месяцев, «несмотря на существующие и существенные ограничения, связанные с трудностями предоставления зарубежной профессуре адекватного их запросам вознаграждения и условий проживания в стране»; создание и развитие сетевых университетов, «чтобы российская высшая школа развивалась в единой системе координат с общемировым образовательным пространством» [7]; международная аккредитация образовательных программ (в том числе программ на английском языке); наличие в вузе иностранных студентов.

Развитие и укрепление международного межвузовского сотрудничества способствует реализации совместных исследовательских проектов, программ академической мобильности для студентов и преподавателей, специальных программ для иностранных студентов. Все это напрямую связано с мерами, перечисленными выше.

В региональных вузах, как правило, наибольший акцент делается на совместных исследованиях и развитии академической мобильности студентов и преподавателей. Перспективность специальных образовательных программ для иностранных студентов, так называемых краткосрочных образовательных программ (КОП), чаще всего недооценивается. КОП можно определить как «множество разнообразных программ обучения (курсов, дисциплин, семинаров, мастер-классов, тренингов и т. п.) со сроком обучения от нескольких часов до нескольких (обычно не более трех) семестров» [8]. К подобным программам можно отнести:

– включенное обучение – изучение студентом дисциплин в рамках учебного плана вуза-партнера, программы двойных дипломов, совместной образовательной программы в вузе-партнере (один – два семестра) [8];

– специализированные программы на иностранных языках, которые реализуют для студентов зарубежного вуза-партнера в сокращенные сроки, а также преподавание дисциплины или чтение отдельных лекций приглашенным преподавателем зарубежного вуза;

– курсы различной направленности и длительности (языковые курсы, курсы экономического, технического, гуманитарного и других профилей) вне учебного плана основной образовательной программы;

– летние / зимние международные школы – дополнительное обучение по определенной тематике.

Формат летних / зимних школ является наиболее популярным как в странах Европы, так и в России (стоит отметить, что в России большинство вузов не имеет краткосрочных образовательных программ для иностранных студентов). Среди преимуществ данного формата КОП:

– разработка учебных программ происходит по собственной инициативе вузов, возможен широкий выбор тематик;

– эффективное использование каникулярного времени;

– включение в содержание летних / зимних школ культурной программы, что, несомненно, добавляет им популярности среди иностранных студентов;

– возможность привлечения дополнительного финансирования (оплата слушателями, заказчиком учебной программы или же использование ресурсов различных фондов и служб поддержки академической мобильности (Программа Фулбрайта, фонд «Русский мир», Германская служба академических обменов и др.);

– минимальные вступительные требования к слушателям (как правило, требования к уровню владения языком летней школы, реже уровень профессиональной подготовки);

– наглядное знакомство слушателей с вузом, возможность увеличения числа студентов по основным образовательным программам вуза;

– расширение межвузовского сотрудничества за счет персонального взаимодействия и коммуникации;

– возможность использования развитой инфраструктуры вуза, ресурсов.

В Ульяновском государственном техническом университете существует положительный опыт реализации подобных программ, проходящих в летнее время. Ежегодно иностранным слушателям предлагается от 3 до 5 образовательных программ различной направленности. Среди летних школ 2011 года

такие тематики, как «История Поволжья в памятниках архитектуры», «Земля через кокпит» (авиационные бортовые информационные системы и комплексы), «Мягкие вычисления в теории и практике программирования». В 2012 году в дополнение к вышеперечисленным программам были разработаны учебные курсы «Геология и палеонтология Поволжья: по следам динозавров», а также «Культура, архитектура, русский язык и литература».

Основными целями реализации летних школ являются:

– повышение квалификации, дополнительная подготовка в сфере профессиональной деятельности слушателей;

– расширение и углубление базовых знаний в период обучения по основным образовательным программам;

– повышение общего культурного уровня, знакомство с другой страной, культурой;

– коммуникация молодых людей, студентов разных стран, обмен опытом в процессе общения;

– языковая подготовка по русскому языку;

– развитие языковых компетенций слушателей по английскому, немецкому языкам;

– развитие языковых компетенций преподавателей университета.

Каждая образовательная программа включает 90 академических часов, что эквивалентно трем единицам Европейской системы трансфера кредитов (ECTS). Обучение проходит на иностранном языке в зависимости от группы слушателей (английский, немецкий языки), в традиционной форме: лекции, практические занятия (в том числе семинары, мастер-классы, выездные практические занятия) и включает подготовку по выбранной проблематике (40 академических часов) и интенсивный курс русского языка (50 академических часов). Кроме того, в содержание летних школ включена обширная культурная программа, разработанная индивидуально для каждой группы в соответствии с выбранным направлением обучения.

По итогам обучения слушатели получают сертификат об окончании образовательной программы с указанием оценки, количества академических часов, эквивалента в ECTS, а также комплект методических материалов курса, разработанный специально для каждого образовательного направления, включающий рабочую тетрадь по русскому языку, расширенный курс лекций по выбранной образовательной программе. По результатам итогового опроса, более 85 % слушателей летних школ – студентов иностранных вузов – используют возможность перезачета дисциплин в рамках основных образовательных программ.

Таким образом, на примере Ульяновского государственного технического университета можно утверждать, что летние школы являются одним из инструментов интернационализации образовательной деятельности регионального вуза.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Галичин, В. А.* Академическая мобильность / В. А. Галичин [и др.] – М.: Университетская книга, 2009. – С. 11.

2. Разработка комплексной стратегии экспорта российского высшего образования и повышения его конкурентоспособности на мировом образовательном рынке. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://intpr.ntf.ru/p43aa1.html.

3. Распоряжение от 8 декабря 2011 г. № 2227-р «Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://government.ru/gov/results/17449/.

4. QS World University Rankings. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.topuniversities.com/ university-rankings/world-university-rankings.

5. Национальный рейтинг университетов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://unirating.ru/.

6. Российские вузы в мировых рейтингах. Опять двойка? – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://slon.ru/russia/rossiyskie_vuzy_v_mirovykh_reytingakh_opyat_dvoyka-827509.xhtml.

7. Национальный рейтинг университетов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://unirating.ru/txt.asp?rbr=56&txt=Rbr56Text856&lng=0.

8. *Арсеньев, Д. Г.* Обеспечение качества международных краткосрочных программ обучения / Д. Г. Арсеньев [и др.]; под ред. А. М. Алексанкова, А. И. Сурыгина. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – С. 7.

УДК 811.161.1́ 243
ББК Ш143.21

Л. А. Батурина, Г. В. Воробьева

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ АДАПТАЦИИ АМЕРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ ВО ВРЕМЯ ПРОХОЖДЕНИЯ КРАТКОСРОЧНЫХ КУРСОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: baturina_m@rambler.ru, vorobieva428@rambler.ru

В статье рассмотрены особенности адаптации американских студентов в условиях прохождения краткосрочных курсов. Обозначены методы социокультурного включения студента в иноязычную среду, способствующие скорейшему погружению в учебный процесс.

Ключевые слова: адаптация, социокультурная среда, русский как иностранный, краткосрочные курсы, лингвострановедческая компетентность.

L. A. Baturina, G. V. Vorobjeva

SOME RECEPTIONS OF THE ADAPTATION OF THE AMERICAN STUDENTS WHO IS ON THE SHORT-TERM RATES OF RUSSIAN

Volgograd State Technical University

In the article features of adaptation of the American students in conditions of passage of short-term rates are examined. Methods of the social and cultural inclusions of the student in the speaking another language environment, promoting the prompt immersing in educational process are designated.

Keywords: adaptation, social and cultural environment, Russian as foreign, short-term rates, linguistic and regional geographic competence.

Актуальность проблемы адаптации иностранных студентов в российских вузах определяется в первую очередь задачами их дальнейшего эффективного обучения. Успешная адаптация способствует, с одной стороны, быстрому включению студентов в учебный процесс, с другой – помогает повысить качество подготовки молодых людей в российской высшей школе.

С первых дней пребывания в российском вузе иностранные студенты находятся в непривычной для них социокультурной, языковой и национальной среде, в которой им предстоит адаптироваться в кратчайшие сроки. Поэтому успешное управление учебно-воспитательным процессом для иностранных студентов является неотъемлемой частью решения задачи адаптации. Эффективная адаптация повышает качество и уровень обучения иностранных студентов, обеспечивает высокую мотивированность овладения знаниями, умениями и навыками.

Адаптация – это закономерное явление, элемент мировых процессов, связанных с международной мобильностью студентов разных стран и регионов современного мира.

Адаптация является одним из самых значимых и характерных явлений в жизни людей, обучающихся в другой стране. Проблемой адаптации иностранных студентов к высшей школе России занимались Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, Л. И. Анциферова, А. А. Бодалев, И. Б. Вагапова, А. А. Петрикова, Н. Ю. Филимонова, Н. А. Чепурина, Н. В. Черватюк и другие.

Теоретическая и практическая потребность в исследовании феномена адаптации американских студентов в Волгоградском государственном техническом университете возникла в условиях прохождения ими краткосрочных курсов русского языка.

Успешная адаптация предполагает достижение равновесия на эмоциональном, информационно-познавательном, коммуникативном и поведенческом уровнях в кратчайшие сроки, используя наиболее эффективные и целесообразные пути адаптации. Одним из таких путей, на взгляд авторов, является прежде всего формирование у американцев лингвострановедческой компетенции в рамках культурной программы в Санкт-Петербурге, Москве и Волгограде. Безусловным преимуществом быстрой и эффективной адаптации американских студентов является их погружение в языковую среду. Это не только знакомство с достопримечательностями вышеперечисленных городов, историей России, но и проживание в русских семьях, просмотр русских фильмов и мультфильмов (кинокласс), чтение текстов, связанных с межкультурной коммуникацией.

Как справедливо отмечает исследователь Н. Ю. Филимонова: «Быстрой адаптации спо-

собствует проживание американских студентов в русских семьях, а также то, что преподаватели, работающие с американскими студентами на летних языковых курсах, строят и аудиторную, и внеаудиторную работу с учетом их познавательных интересов» [1, с. 207].

Американские студенты приезжают на курсы только на четыре-пять недель. В связи с этим основная задача – уделить особое внимание культурологическому аспекту, так как изучение культуры (истории, традиций, обычаев и др.) и языка связаны теснейшим образом.

Путешествие по России для студентов начинается с города Санкт-Петербурга и его окрестностей. Там они впервые проверяют свои языковые навыки в различных жизненных ситуациях: разговор в гостинице, маршрутке, на улице, в магазине и др. При этом акцент делается на усвоение новых культурных феноменов, а также желание студентов интегрироваться в новую инонациональную среду. После четырехдневного пребывания в северной столице американцы посещают Москву, где ведут себя уже более раскованно, что связано со стремлением к преодолению информационной изоляции и установлением коммуникативных связей с окружающей средой и людьми. Наконец, пункт назначения – Волгоград. Здесь, в процессе общения студенты уже опираются на те фоновые знания, которые они приобрели в Петербурге и Москве, и стремятся к получению новых.

Одним из эффективных средств в формировании лингвострановедческой компетенции учащихся, которая способствует их адаптации, является просмотр русских фильмов во внеаудиторное время. Одно дело читать тексты, выполнять грамматические упражнения и совсем другая, гораздо более сложная задача, – попытаться понять слова, сказанные с экрана в достаточно быстром темпе.

Общеизвестно, что для абсолютного большинства людей зрительное восприятие оказывается гораздо более эффективным, чем слуховое; реципиент получает больше информации и эмоционально реагирует гораздо сильнее, чем в процессе чистого аудирования. Внимательно слушая диалоги героев того или иного фильма, студент-иностранец может живо представить себе некоторые основные особенности русской разговорной речи с ее богатством интонаций, широким использованием синонимов, пестрым спектром вариантов литературной нормы, своеобразными синтаксическими конструкциями. Смысл некоторых русских идиом, этикетных выражений идеально объяснять на конкретном наглядном примере, которым может быть как рисунок в учебнике, так и сцена из кинофильма, причем предпочтительнее оказывается второй вариант, как более живой, динамичный, передающий разнообразные нюансы той или иной ситуации. В зависимости от уровня подготовленности студентов просмотр кинофильма можно предварять ознакомительным чтением (к примеру, если это экранизация литературного произведения и существует некий первичный текст) или приступать к нему сразу, сопровождая происходящее на экране соответствующими лингвистическими комментариями. В частности, один из киноклассов посвящен прочтению пролога к пушкинскому «Руслану и Людмиле» и просмотру мультфильма по этому произведению, после чего студенты больше узнают о героях русских сказок. Чрезвычайно полезно для изучающих язык познакомиться с различными стилями произношения, послушать не только своих преподавателей, знакомых-носителей языка, но и артистов, которые уделяют речевой характеристике персонажей большое внимание. После просмотра фильма необходима заключительная работа – проверка понимания, обсуждение, выводы или обобщение по увиденному и сказанному. Во время просмотра фильма надо следить за реакцией студентов, привлекая их внимание к сложным словам, понятиям. Таким образом, просмотр фильмов улучшает культурологическую компетенцию учащихся. Поняв содержание показанной истории, характеры действующих в ней лиц, студенты-иностранцы могут лучше представить себе социальную структуру русского общества, ценности и образ жизни людей.

На краткосрочных курсах для американских студентов обучение проводится по следующим направлениям: фонетика и аудирование, разговорная практика, грамматика и культурология. Были созданы методические указания по аудированию и фонетике, которые прошли апробацию в американской группе на факультете подготовки иностранных специалистов [2, 3]. Материалы по аудированию создавались с целью преодоления языкового барьера; ставилась задача повысить компетенцию обучаемых студентов-иностранцев в сфере межкультурной коммуникации. Одним из возможных и перспективных вариантов решения поставленной задачи явилось создание упражнений творче-

ского характера. Кроме традиционных заданий по аудированию, таких как: слушание текста, понимание слов и выражений, ответы на вопросы по тексту, тест, предлагаются и творческие: диалог, дискуссия, устное мини-сочинение и др. Возможность творчества должна быть заложена в материалах пособия, так как в предлагаемых заданиях необходимо стимулировать речевую деятельность учащегося, употребление языковых единиц в продуцируемых высказываниях и предлагаемых темах общения.

Таким образом, в предлагаемых материалах по аудированию студентам дается возможность творчески использовать новые знания, стимулируется умение работать рационально, а также интенсифицируется процесс выхода в свободную речь на базе полученных знаний, что, безусловно, способствует процессу адаптации.

Следует согласиться с выводами Н. Ю. Филимоновой о том, что: «… полтора месяца в России недостаточно для знакомства с ее культурой, системой ценностей, с ее местом и значением в мировой истории. Многие американские студенты мечтают углубить знания о России, о ее духовном наследии, о ее языке, народе, литературе. С одной стороны, их искренне привлекают русские культурно-исторические ценности, с другой – у многих из них не слишком высокий уровень общих знаний по истории и культуре России. Следует также признать, что у них нет заранее сформированных отрицательных стереотипов и негативной реакции на качество жизни, что позволяет им быстрее адаптироваться к новой действительности» [1, с. 202].

Таким образом, предлагаемые авторами материалы по аудированию и фонетике для работы на курсах с американскими студентами могут способствовать их успешной адаптации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Филимонова, Н. Ю.* Технология педагогического общения с американскими студентами в условиях летних языковых курсов / Н. Ю. Филимонова, Д. Престел // Studiarossicaposnaniensia, ZeszytXXXII. – Posnan, 2005. – С. 201–207.

2. *Батурина, Л. А.* Русский язык. Аудирование: метод. указания для работы на краткосрочных курсах / Л. А. Батурина / ВолгГТУ. – Волгоград: РПК «Политехник», 2006. – 16 с.

3. *Батурина, Л. А.* Русский язык. Фонетика: метод. указания для работы на краткосрочных курсах / Л. А. Батурина / ВолгГТУ. – Волгоград: РПК «Политехник», 2006. – 16 с.

УДК 378
ББК Х 484.4

Н. Ю. Филимонова

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИЗ США В ЛЕТНЕЙ ЯЗЫКОВОЙ ШКОЛЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: filimonova_n@rambler.ru

Рассматриваются различные аспекты организации и работы краткосрочных языковых курсов как перспективной формы обучения студентов за рубежом. На примере совместной образовательной программы Мичиганского государственного университета (США) и Волгоградского государственного технического университета (Россия) анализируется технология обучения русскому языку в условиях краткосрочных курсов с использованием как традиционных, так и инновационных методов преподавания русского языка.

Ключевые слова: краткосрочные языковые курсы, традиционные и инновационные методы.

N. Y. Filimonova

TRAINING OF STUDENTS FROM THE USA AT SUMMER LANGUAGE SCHOOL AS ONE OF THE FORMS OF INTERNATIONALIZATION IN THE MODERN UNIVERSITY

Volgograd State Technical University

The various aspects of organization and work of short-term language courses as perspective form of training of the students abroad are examined. On an example of the joint educational program Michigan State University (USA) and Volgograd State Technical University (Russia) technology of training Russian in conditions of short-term courses with use as traditional as innovation methods of teaching Russian is analyzed.

Keywords: short-term language courses, traditional and innovation methods.

Самая известная форма интернационализации высшего образования – это мобильность студентов, увеличение числа студентов, обучающихся за границей. По данным ЮНЕСКО, за последние 25 лет уровень международной мобильности студентов вырос на 300 %. При

этом, по мнению экспертов, к 2025 году число студентов, обучающихся за рубежом, составит 4,9 миллиона [1].

В качестве примера контактов на межкультурном уровне выступают разнообразные программы краткосрочного обучения – в последнее время одна из наиболее распространенных форм изучения иностранного языка.

Для американских студентов такие программы привлекательны по ряду причин: насыщенность краткосрочных программ обучения учебным материалом; недолгое (обычно 5–6 недель) пребывание за рубежом, которое позволяет студентам сэкономить значительные по сравнению с семестровыми и более длительными программами денежные средства; языковые курсы приурочены к летним каникулам, поэтому воспринимаются учащимися как образовательный туризм; за короткий период обучения за границей американские студенты получают кредиты; для изучающих иностранный язык пребывание на курсах – это возможность в течение 1–1,5 месяцев получить практику в стране изучаемого языка; далеко не все студенты из США готовы выдержать более длительное пребывание в условиях иной культуры.

Можно было бы продолжить перечень причин, по которым студенты из США выбирают летние языковые курсы. Но, по мнению автора, достаточно признать их перспективной формой обучения американцев за рубежом (это подтверждается тем, что за последние 12 лет количество участников краткосрочных программ в США увеличилось на 330 %). При этом следует отметить, что число желающих изучать иностранные языки за рубежом значительно снизилось. Так, например, в Мичиганском государственном университете, о котором речь пойдет ниже, из 200 программ за рубежом только 15 являются языковыми или в числе прочего имеют значительный языковой компонент.

Традиционно американцы предпочитают учиться в Западной Европе (большинство выбирает Великобританию, Францию, Италию и Испанию). В последнее время наблюдается увеличение интереса к странам Восточной Европы, которая является перспективной в плане расширения сотрудничества и рынка образовательных услуг.

В качестве примера одной из возможных образовательных программ являются летние языковые курсы, которые проводятся на кафедре русского языка в рамках договора между Волгоградским государственным техническим университетом и Мичиганским государственным университетом (США).

Тип данной стажировки – *образовательный туризм*; разновидность образовательной стажировки – *многопрофильная, языковая;* временные факторы: длительность стажировки – *4-5 недель*, период обучения – *летние месяцы (июнь)*; особенности контингента стажеров: возраст – *19-22 года*, социальный статус – *студенты*, национальный состав – *американцы*; однородность – *однородны по возрасту, по социальному статусу и по национальному составу, разнородны по личностным целям;* некоторые особые условия – *по просьбе американской стороны стажеры должны жить в русских семьях.*

Жизнь американских студентов в семье не только помогает быстрее адаптироваться к новой действительности, к нормам русской коммуникативной культуры, но и способствует межкультурной коммуникации, дает им возможность максимально погрузиться в языковую среду. Если учесть, что за короткий срок американские студенты должны достичь необходимого уровня коммуникативной компетенции, что невозможно без овладения национальной спецификой общения, то пребывание в русской семье помогает им в домашней обстановке отработать навыки общения в рамках новой для них культуры. Анкетные опросы показывают, что подавляющее большинство участников программы довольно своим пребыванием в русской семье. «*У меня была необыкновенная возможность находиться в среде русских людей,* – написал студент после возвращения на родину. – *Я получил представление о том, как русские общаются друг с другом. Я совершенствовал свое знание языка благодаря тому, что целыми днями разговаривал по-русски*» (Эндрю Белл).

Разумеется, полтора месяца в России недостаточно для знакомства с ее культурой, системой ценностей, с ее местом и значением в мировой истории. С одной стороны, американских студентов искренне привлекают русские культурно-исторические ценности, с другой – у многих из них не слишком высокий уровень общих знаний по истории и культуре России. Следует также признать, что у студентов нет заранее сформированных отрицательных стереотипов и негативной реакции на качество жизни, что позволяет им быстрее адаптироваться к новой действительности.

Известно, что период социокультурной адаптации для многих иностранных студентов, приезжающих на обучение в чужую страну, проходит трудно и болезненно. Обладая определенной системой социальных и культурных ценностей, имея некоторые правовые знания и представления, они сталкиваются с ситуацией, когда им нужно приспособить свое поведение к иной среде, иному (не всегда им понятному) образу жизни [2, с. 201–107].

Естественно, что они воспринимают новую страну, ее жизнь, обычаи и законы как представители конкретного государства. При этом моделью для сравнения, привычной нормой для них является тот образ жизни, с которым они знакомы с детства. Одна из студенток, например, написала в анкете: «*Осознание того, насколько все отличается от Соединенных Штатов, превзошло все мои ожидания*» (Дженнифер Коалсон). Сопоставительный анализ своего и чужого нередко приводит их к противопоставлению, в то время как знакомство с реалиями новой страны требует объективного восприятия.

По нашим наблюдениям, все студенты проходят разные фазы адаптации, что часто напрямую связано как с условиями, в которых они оказались, так и с индивидуальными особенностями характера. Большое значение имеет наличие/отсутствие у студентов языкового барьера. В результате в течение полутора месяцев в России одни из них пребывают в состоянии эйфории, другие – депрессии, при этом они легко могут поменяться местами.

И все же нам кажется, что в условиях краткосрочных курсов процесс адаптации оказывается менее болезненным, чем в более длительных программах. Это объясняется тем, что на летних языковых курсах складывается особая ситуация: во-первых, время пребывания в новой стране достаточно ограничено; во-вторых, каждый день насыщен яркими впечатлениями, переживаниями, эмоциями; в-третьих, учащиеся изначально настроены на отдых, на праздник, на яркие впечатления. Поэтому у подавляющего большинства американских студентов преобладают положительные эмоции.

Условия летних языковых курсов диктуют необходимость использовать как традиционные, так и инновационные методы преподавания. Задача тех и других методов – с помощью максимального разнообразия видов работы вызвать интерес учащихся к изучаемому материалу, в течение всего срока обучения поддерживать в них активность и обеспечить определенный прогресс в изучении русского языка.

При подготовке учебной программы учитываются также различия между российской и американской системами образования. В анкетах, которые американские студенты заполняют, вернувшись на родину, они отмечают различия в подходе к образовательному процессу в России и в США, различные стандарты и традиции, а также особенности стиля общения российских преподавателей. С одной стороны, он более авторитарный, чем хотелось бы студентам, с другой – более личностный по сравнению с привычным для них деловым подходом к обучаемому. *«Они* (российские преподаватели) *были очень заботливы, не выходили из себя, когда мы что-то не понимали, и были готовы объяснять нам трудные моменты снова и снова», –* отметила студентка (Элисон Кулман).

Технология обучения русскому языку в условиях краткосрочных курсов предполагает использование интенсивных методик, применение новых информационных технологий и информационных систем. Например, использование компьютерных программ на занятиях по грамматике повышает продуктивность работы, способствует автоматическому закреплению падежной системы, видовой и временной системы глагола и готовит студентов к заключительным тестам. Последнее особенно важно, так как анализ публикаций, посвященных обучению американских студентов в условиях краткосрочных курсов, показывает, что стажеры летних школ не всегда соглашаются с выставленными им баллами. Во-первых, потому что в американской системе образования практикуется более гибкая система оценок, во-вторых, потому что в России не всегда учитывается личный прогресс учащегося, в-третьих, потому что представления студентов о собственных успехах могут быть достаточно субъективны и нередко завышены. Поэтому итоговый контроль в форме компьютерных тестов воспринимается студентами как вполне объективная система оценки их знаний.

Исходя из письменных оценок учебных курсов, которые учащиеся дают по возвращении на родину, их вполне удовлетворяет предложенная им учебная программа. «*Нужно сказать, что я был действительно впечатлен программой и работой преподавателей. Каждый день я осознавал, что для многих из нас четыре часа грамматики, разговорной практики, куль-*

турологии и т. д. были несколько утомительными, но это научило меня концентрироваться и набирать словарный запас, способность понимать русский язык намного улучшилась. К концу моего пребывания появилось ощущение, что я могу с уверенностью отправиться в любую часть города. То, к чему я стремился, получилось: я сделал прогресс» (Грегори Стаматопулос).

Все студенты, участвующие в данной программе, должны освоить 100 учебных часов по таким аспектам, как разговорная практика, фонетика [3, с. 84–90], грамматика и культурология. Кроме ежедневных четырехчасовых аудиторных занятий им предлагается насыщенная внеаудиторная программа, которая позволяет студентам активно вступать в межкультурную коммуникацию.

При организации учебной работы приходится иметь в виду, что студенты учатся на разных курсах и факультетах, то есть у них неодинаковый уровень подготовки по русскому языку. Поэтому на первом занятии проводится входное тестирование, которое дает возможность распределить студентов по группам с учетом уровня их языковой подготовки; скорректировать программу обучения; на заключительном тестировании сопоставить результаты и продемонстрировать студентам их успехи (или отсутствие таковых).

Особенностью данной программы является взаимосвязь между всеми аспектами, поэтому преподаватели работают в тесном контакте друг с другом, обеспечивая полную координацию действий и взаимопроникновение учебного материала. Так, с учетом коммуникативных потребностей студентов на занятиях по разговорной практике формируется речевая компетенция. В свою очередь усвоение лексического материала, языковых норм русского речевого этикета неразрывно связано с изучением грамматического материала. Наконец, решение различных коммуникативных задач невозможно без отработки фонетических и интонационных навыков.

На занятиях по разговорной практике преподаватели предлагают различный набор лексических тем, что объясняется неодинаковым языковым уровнем студентов [4, с. 717–722].

Многолетний опыт работы на краткосрочных курсах русского языка позволил накопить богатый практический материал. Учебное пособие «Русский язык. Учебное пособие для работы на краткосрочных курсах» состоит из следующих разделов: «Русская фонетика», «Русская интонационная система», «Аудирование» и «Разговорная практика».

Выделение трех первых разделов обусловлено тем, что у слушателей краткосрочных курсов, изучающих иностранный язык вне языковой среды, наблюдаются различные неправильно сформированные произносительные и интонационные навыки, Необходима не только коррекция, но и постановка у учащихся произносительных навыков, усвоение русских интонационных моделей и совершенствование стажерами умений аудирования.

В разделе «Разговорная практика» представлены занятия, каждое из которых представляет разработку одной из наиболее востребованных разговорных тем: «Знакомство», «Семья», «Внешность», «Характер», «Русская кухня», «В ресторане». Каждое занятие построено с учетом наличия у учащихся потенциального словарного запаса – пассивной лексики, которая должна перейти в активную.

Задачей преподавателя, который ведет данный аспект, является развитие навыков говорения в условиях языковой среды в рамках выделенных лексических тем и ситуаций [5].

Дополнительно предлагается слушателям краткосрочных курсов учебное пособие «Развитие устной речи учащихся на занятиях по русскому языку». Занятия по первой части предлагаемого пособия способствуют закреплению у учащихся устноречевых фонетических и интонационных навыков, а также умений аудирования и говорения на материалах, имеющих культурологически значимую ценность: произведения русской классической лирики, стихотворения современных поэтов, а также стихи для детей.

Вторая часть пособия предназначена для знакомства стажеров с русской песней на занятиях по разговорной практике. Обычно слушателей краткосрочных курсов чрезвычайно интересует современная русская музыкальная культура. Они с удовольствием знакомятся и с детскими песнями, и с романсами, и с народными песнями, и с русским роком.

Слушателям курсов, знания русского языка которых соответствуют требованиям не ниже второго сертификационного уровня, предлагается знакомство с авторской песней. Русские авторские песни – это уникальный феномен культуры, с помощью которого иностранные

студенты могут получить представления о традициях, обычаях, культуре, менталитете русского народа. Кроме того, авторские песни вызывают неизменный интерес у иностранных учащихся благодаря тому, что такое явление культуры есть и во многих других странах (США, Италии, Франции, Финляндии и др.) Если к этому добавить, что авторские песни сочетают в себе текст и музыку, то у иностранных слушателей появляется дополнительная возможность сравнить музыкальные традиции русской и родной культуры.

Современные песни, в отличие от авторской, не требуют от иностранных студентов глубинного уровня понимания анализируемых текстов. Но они могут стать средством диалога культур и, одновременно, инструментом для обучения языку. Одна из главных задач данного пособия – вызвать интерес учащегося к культуре страны, ибо проникновение в чужую культуру и в иностранный язык – взаимосвязанные процессы [6].

Наряду с изучением фонетического, грамматического, лексического строя языка студенты знакомятся с историей, культурой и традициями России. Следует отметить, что преподаватели MSU еще на родине готовят студентов к поездке, читая им курс по русской культуре на английском языке. В результате российские преподаватели отмечают интерес американцев к информации культуроведческого характера и их активность на занятиях по культурологии. «*Я узнал много о русской культуре и истории, настолько хорошо, как если бы я интенсивно перечитывал весь словарь,*– написал в анкете студент. – *Преподаватели глубоко и в полном объеме охватили необходимую для нас информацию. Они побуждала нас к говорению в классе»* (Спенсер Тилман).

Не только возможность получить новые впечатления и заработать кредиты, но главное – возможность получить практику в стране изучаемого языка – делает данную программу привлекательной для американских студентов. Опрос участников летней программы, который проводится американской стороной с целью определения уровня удовлетворенности студентов всеми аспектами программы, позволяет внести необходимые коррективы. К сожалению, в настоящее время об эффективности программы можно судить лишь по результатам опроса студентов, а также оценке их уровня подготовленности американскими преподавателями, работающими с ними ранее. Весьма желательным представляется тестирование учащихся языковых курсов *до их отъезда* в Россию (определение их уровня владения языком должно помочь сформулировать цели и задачи, которые необходимо решить во время летних курсов) и *после их возвращения*, что поможет определить результат языковой практики.

В связи с тем, что краткосрочные программы – это достаточно перспективная форма международного сотрудничества, анализ их организации требует научного подхода. Между тем на сегодняшний день нет серьезных теоретических исследований, посвященных краткосрочному обучению. В этих обстоятельствах обмен опытом представляет определенную ценность, ибо он должен позволить в конце концов перейти к научному изучению различных аспектов организации и работы краткосрочных курсов.

Устойчивая тенденция к интернационализации вузов, которая в настоящее время сложилась в мировом образовательном пространстве, потребовала от России включиться в этот процесс в самых различных направлениях. Одним из таких направлений является организация работы летних языковых школ как формы расширения сферы образовательных услуг в области международной деятельности современного университета.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Сагинова, О. В.* Проблемы и перспективы интернационализации высшего образования / О. В. Сагинова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.marketologi.ru/lib/saginova/inter_vuz3.html.

2. *Филимонова, Н. Ю.* Организационные и культурологические аспекты работы с американскими студентами в условиях летних языковых курсов / Н. Ю. Филимонова, Д. Престел // Теоретические и методические основы технологий предвузовского обучения российских и иностранных студентов: материалы Всерос. конф. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – С. 364–369.

3. *Батурина, Л. А.* Особенности преподавания фонетики и аудирования на краткосрочных курсах в иноязычной аудитории / Л. А. Батурина, Г. В. Воробьева // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 4 (233). – С. 84–90.

4. *Филимонова, Н. Ю.* Изучение русского языка в рамках программы краткосрочного обучения / Н. Ю. Филимонова, Д. Престел // Доклады и сообщения Международной конференции «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние перспективы». – Гранада (Испания): Издательский дом «МИРС», 2007. – Т. 1. – С. 717–722.

5. *Еремина, В. В.* Русский язык. Учебное пособие для работы на краткосрочных курсах /В. В. Еремина, С. И. Еремин, Н. В. Харламова, Н. Ю. Филимонова. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2011. – 95 с.

6. *Еремина, В. В.* Развитие устной речи учащихся на занятиях по русскому языку (краткосрочные курсы): учеб. пособие / В. В. Еремина, Н. Ю. Филимонова. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2012. – 40 с.

УДК 811.161.1’234
ББК Ш 141.2-9

Е. П. Панова

ОБУЧЕНИЕ НЕКОТОРЫМ ТРУДНОСТЯМ ПЕРЕВОДА СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ
(на материале английских литературных сказок для детей)

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: panova_ep@mail.ru

В статье рассматриваются проблемы обучения художественному переводу студентов-иностранцев на довузовском этапе обучения (на материале английской литературной сказки).
Ключевые слова: перевод художественного текста, английская литературная сказка, трудности перевода.

E. P. Panova

INSTRUCTION OF DIFFICULT OF TRANSLATION FOR FOREIGN STUDENTS (ON THE MATERIALS OF THE ENGLISH LITERATURE FAIRY TALES)

Volgograd State Technical University

There are the problems of instruction in artistic translation for foreign students to consider in the article (on the materials of the English literature fairy tales).
Keywords: translation of an artistic text, an English literature fairy tales, difficult of translation.

На кафедре русского языка Волгоградского государственного технического университета было создано пособие Н. Ю. Филимоновой, Е. П. Пановой «Чтение и перевод» на основе английских сказок П. Треверс «Мери Поппинс» и А. А. Милн «Винни-Пух и все, все…» (исходный текст – ИТ). В качестве переводного текста (ПТ) авторами пособия используется пересказ Б. Заходера. При этом упражнения для перевода разработаны как на материале английских текстов, так и на материале пересказов Б. Заходера.

При создании пособия авторы использовали опыт крупнейших специалистов: В. Н. Комисарова, А. В. Федорова, Р. К. Миньяр-Белоручева, Л. К. Латышева, Т. Р. Левицкой и А. М. Фитерман, А. Л. Семенова. Был проведен анализ новейшей литературы: Т. А. Казаковой, Н. К. Гарбовского, В. С. Виноградова, В. Н. Базылева, Л. Л. Нелюбина и др. Особый интерес вызвали работы по теории и практике перевода для иностранных студентов, изучающих русский язык.

В пособии «Чтение и перевод» студентам для работы предлагается не только отрывок из исходного текста для перевода, но и переводной текст Б. Заходера для чтения и сопоставления своей переводческой продукции с переводом профессионала. Несомненно, что пересказ Б. Заходера является самостоятельным художественным произведением, что наиболее ценно и значимо для студента в процессе обучения переводу, так как «переводной текст не только замещает оригинал для читателей, сохраняя язык и культуру оригинального текста, но и становится самостоятельным литературным произведением, отвечающим нормам и традициям переводящего языка и культуры» [2, с. 79].

Позже студент сможет соотнести созданную им модель перевода с переводом признанного и талантливого художника, что заставляет юного переводчика не только равняться на профессиональный перевод, но и позволяет выявить ошибки в собственном переводе, вдохновляет студента на возможности поразмышлять над особенностями и тонкостями перевода Б. Заходера. Студент глубже начинает осознавать понятие и роль языковой личности в переводе, важности как можно точнее и адекватнее донести до читателя авторскую информацию, а также трудности, встречающиеся на пути переводчика. Студент получает возможность очень четко осознать, что при работе с художественным текстом на иностранном языке происходит переход из одной системы культуры в другую систему, реализуется одна из основных целей межкультурной коммуникации – рождение второй языковой личности, пытающейся понять незнакомую культуру и сократить разрыв между концептами «свой» и «чужой».

Таким образом, студенту в процессе обучения его переводу предоставляются условия для осознания того факта, что перевод следует рассматривать прежде всего как культурологическое явление, поскольку он пересекает не только границы языка, но и границы культуры. В самом переводческом акте осуществляется

коммуникация двух культур, при которой их общие, универсальные элементы передаются, а специфические, дифференциальные либо заимствуются, либо адаптируются. Лингвистические препятствия для перевода объединяются в три группы проблем: «Специфичность семантики языковых знаков, несовместимость «картин мира», создаваемых языков для отражения внеязыковой реальности, и различия в самой этой реальности, в культуре и цивилизации носителей разных языков» [3, с. 37].

В пособие включены как упражнения по переводу имен собственных [4], так и задания на трудности перевода, проявляющиеся на лексическом, фонетическом, грамматическом и синтаксическом уровнях языка.

Трудности, возникающие при переводе, связанны не только с разностью культур, но и разностью принципов фонетического, грамматического, синтаксического, лексического строя языковых систем ИТ и ПТ. Что касается лингвистических особенностей перевода, то здесь необходимо обучать студента тонкостям и особенностям перевода с учетом разности строя языковых систем.

Ряд упражнений в пособии нацелен на выявление особенностей и возможностей передачи звукового оформления слов в обоих языках, в частности, на способы передачи имен собственных, безэквивалентной лексики, междометий, звукоподражаний (фонетический уровень). Студент овладевает в данном случае следующими приемами перевода: переводческой транскрипцией, транслитерацией, калькированием, семантическим переводом.

Ниже приведены примеры некоторых заданий, нацеленных на обучение описанным выше приемам перевода, применяемых на **фонетическом уровне**:

Задание. *Выделите в тексте имена и названия, которые следует переводить или путем транскрипции, или семантическим методом. Какие имена нуждаются в комментариях?*

Задание. *Прочитайте историю происхождения имени Mary. Согласны ли вы с переводом имени Mary на русский язык Б. Заходером? Как вы думаете, почему Б. Заходер не использовал в своем переводе русское имя Мария.*

MARY – Мэри, традиц. Мария, библ. Мариам /ср.-англ. Maria <лат. Maria/. В библии Мариам – пророчица, сестра Аарона и Моисея, которая воспела хвалу Богу. Мария – дева из Назарета, обрученная с Иосифом, мать Иисуса Христа [5].

В пособии представлены задания, нацеленные на выявление интересных закономерностей частичных или полных совпадений **синтаксических единиц** с точки зрения их структуры, порядка слов и грамматических трансформаций. Рекомендуются следующие правила преобразования словосочетаний: полный перевод, частичный перевод, функциональная замена, описательный перевод. Рекомендуемые правила преобразования предложений при переводе – нулевой перевод, функциональная замена, перестановка, распространение, стяжение, опущение, добавление.

Например, вниманию студентов предлагаются следующие упражнения:

Задание. *Переведите на русский язык сложные предложения, обратите внимание на употребление союзов и союзных слов.*

Задание. *Замените прямую речь косвенной.*

Задание. *Переведите устно на русский язык следующие предложения, обращая внимание на перевод однородных членов предложения.*

В пособии также разработаны упражнения **лексико-грамматического и грамматического характера**, на которых студенты обучаются особенностям перевода. Специалисты по художественному переводу утверждают, что «общность в грамматической системе английского и русского языков, как правило, не вызывает у студентов особых трудностей. К ним относятся категории числа, категории степеней сравнения у прилагательных, категории времен у глагола, функциональной значимости порядка слов и т. п. Различие принципов грамматического строя связано с принадлежностью этих языков к разным грамматическим группам. Все это отражается в существенных различиях между грамматическими свойствами, например, в существовании несходных грамматических категорий: артикли в английском языке, падежные формы в русском языке, герундий в английском языке, деепричастие в русском языке, фиксированный порядок слов в английском языке и т. п.» [1, с. 153–154]. На примере данных в пособии упражнений студент обучается лексико-грамматическим и грамматическим приемам перевода. Студенты учатся применять такие способы перевода, как полный перевод, нулевой перевод, частичный перевод, функциональную замену, уподобление, конверсию, антонимический перевод, развертывание, стяжение.

Обычно для студентов труден перевод глагола-связки to be, местоимения it, глаголов there

is, there are, системы глагольных времен, пассива, инфинитивных конструкций, сослагательного наклонения, причастия, герундия, модальных глаголов, возвратности и др. В связи с этим студентам предлагается для перевода отрывок из английского текста (ИТ) и формулируется задание следующего типа: «Переведите письменно со словарем на английский язык следующий отрывок. Сравните свой перевод с переводом Бориса Заходера. Найдите отличия и попытайтесь понять, чем эти отличия объясняются». Студент, предложив свой вариант перевода, имеет возможность сопоставить его с переводом русского классика. Подобная работа помогает студенту понять и осознать роль ЯЛП (языковой личности переводчика) в воссоздании нового переводного текста на русском языке. В то же время предлагаемое пособие относится к начальному периоду обучения иностранному языку, поэтому студент всегда может опереться на перевод Б. Заходера как на один из образцов художественного перевода.

Следует рассмотреть ряд **лексико-грамматических и грамматических трудностей**, которые встречаются при переводе с одного языка на другой. Как в данной статье, так и в пособии автором рассмотрены далеко не все особенности перевода. Однако студент сможет ознакомиться и овладеть базовым комплексом, в который входят основные фонетические, лексические, грамматические и синтаксические принципы и приемы перевода, достаточно глубоко изученные и разработанные в теории перевода. В пособии предлагается система упражнений, которые помогают начинающему переводчику узнать, осознать эти трудности и выработать твердые умения и навыки перевода сложных случаев, встречающихся на разных лингвистических языковых уровнях.

Ниже приведен пример некоторых заданий грамматического характера. Например, это перевод ***глаголов there is, there are***, которые, как известно, представляют известные трудности при переводе. Предложения с этим оборотом требуют перестройки. Студентам предлагаются следующие задания: *«Переведите на русский язык следующие предложения. При переводе обратите внимание на оборот there is, there are».*

There was *no wind to blow him nearer to the tree, so there he stayed (ИТ). – К сожалению, ветра не было, и Пух повис в воздухе совершенно неподвижно (ПТ).*

There's *no honey in it (ИТ). – В нем и нет меду (ПТ).*

Очень сложной темой для начинающих переводчиков считается ***система видо-временных отношений***, потому что система глагольных времен в русском языке построена по совершенно иному принципу, чем в английском языке. Часто при переводе системы времен переводчики применяют такой прием, как функциональное соответствие (функциональная замена). С одной стороны, временные формы глагола имеют прямое соответствие в обоих языках, с другой – следует принимать во внимание, что сами формы могут употребляться в различных функциях, которые в свою очередь не совпадают между собой в русском и английском языках. Так, например, употребление группы времен Indefinite чаще всего совпадает с употреблением времен изъявительного наклонения в русском языке, и, как правило, не вызывает трудностей при переводе. Выполняя упражнения на заданную грамматическую конструкцию, студент тренирует следующие навыки: Present Indefinite необходимо переводить прежде всего глаголом настоящего времени несовершенного времени, Past Indefinite – глаголом прошедшего времени несовершенного времени, Future Indefinite – либо глаголом настоящего времени несовершенного вида, либо глаголом будущего времени совершенного времени. Студентам предлагаются задания следующего характера:

Задание. *Переведите на русский язык письменно следующие предложения. Обратите внимание на перевод видо-временных значений глагола.*

Present Indefinite

Admiral's telescope ***says*** *East Wind (ИТ).*

Адмиральский телескоп говорит, что ветер восточный (ПТ).

Past Indefinite

Mary Poppins ***opened*** *the door and* ***pushed*** *them in front of her (ИТ).*

Мэри Поппинс открыла дверь и подтолкнула ребят вперед (ПТ).

Future Indefinite

I ***shall try to look like*** *a small black cloud (ИТ).*

Я притворюсь, как будто я маленькая черная тучка (ПТ).

Авторы сочли необходимым обратить внимание студентов на перевод ***сослагательного наклонения.*** Преподавателю следует остановиться на тех случаях употребления сослага-

тельного наклонения, которые могут представлять известные трудности при переводе: *«Переведите письменно на русский язык следующие предложения. Обратите внимание на употребление сослагательного наклонения»*. Имеются в виду придаточные предложения, содержащие синтетическую или аналитическую форму Subjunctive Mood.

*I **wonder if** you**'ve got** such a thing as a balloon about you? (ИТ).*

Интересно, нет ли у тебя случайно воздушного шара? (ПТ).

Однако в тех случаях, когда в главном предложении выражается какое-нибудь эмоционально-окрашенное суждение, сослагательное наклонение передается при переводе изъявительным наклонением.

*I think, **if** you **did** that, it **would help** the deception which we are practising on these bees (ИТ).*

Я думаю, тогда пчелы нам лучше поверят (ПТ).

Фразовые глаголы представляют собой особое явление английской грамматики, поэтому студенты должны учиться подбирать эквиваленты на русском языке. Студентам предлагается выполнить следующие упражнения:

***Задание**. Переведите устно на русский язык следующие глаголы, обращая внимание на употребление фразовых глаголов.*

Обычно при переводе студентам необходимо использовать приемы распространения (конверсии) или стяжения (компрессии).

*I wish you would bring it out here, and **walk up** and **down** with it, and **look up** at me every now (ИТ).*

Тогда я тебя прошу: принеси его сюда и ходи тут с ним взад и вперед, а сам поглядывай все время на меня (ПТ).

Упражнения на ***сравнительную степень*** не должны вызывать у студентов особых трудностей при переводе:

***Задание.** Переведите устно на русский язык следующие предложения, обращая внимание на употребление степеней сравнения.*

*To begin with, it is **the smallest** house in the Lane (ИТ).*

Во-первых, это самый маленький домик во всем переулке (ПТ).

В заключение необходимо сказать, что в статье были рассмотрены и даны рекомендации по работе с пособием, в котором представлены упражнения на основные, базовые проблемы перевода, которыми необходимо овладеть начинающему переводчику. В пособии представлены задания на такие трудности перевода, с которыми способен справиться студент-иностранец первого года обучения русскому языку. Эти тонкости перевода студенту необходимо знать и преодолевать их, так как перевод является одной из важнейших задач, с которыми необходимо справляться студенту-иностранцу довузовского этапа обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Казакова, Т. А*. Практические основы перевода / Т. А. Казакова. – СПб., 2001.

2. *Лагоденко, Д. В*. Лингвокультурологическая компетенция как основа достижения адекватности в процессе освоения переводного текста / Д. В. Лагоденко // XII конгресс международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Русский язык и литература во времени и пространстве». – Шанхай, 2011. – Т. 4. – С. 77–81.

3. *Мунэн, Ж*. Теоретические проблемы перевода. Перевод как языковой контакт / Ж. Мунэн // Вопросы теории и перевода в зарубежной литературе. – М.: Международные отношения, 1978. – С. 37–50.

4. *Панова, Е. П.* Антропонимы как объект литературного перевода / Е. П. Панова, Н. Ю. Филимонова // Традиции: философия, лингвистика и дидактика. – Франция, Лилль, 2009. – С. 251–257.

5. *Панова, Е. П*. Антропонимы как носители художественного смысла в зеркале перевода: функционирование имени собственного в детской литературе / Е. П. Панова, Н. Ю. Филимонова // Language, Individual and Society / International Scientific Publications. – Bulgaria, 2008. – С. 36–51.

УДК 37:340
ББК 67.05

М. Л. Давыдова

ЮРИДИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Волгоградский государственный университет
E-mail: davidovaml@yandex.ru

В статье рассматривается понятие и значение юридических конструкций – одного из важнейших инструментов профессиональной деятельности юриста. Автор исследует роль конструкций в формировании профессионального юридического мышления, иллюстрирует различия в их восприятии с позиции лингвистики и юриспруденции.

Ключевые слова: юридическая конструкция, профессия юриста, юридическое образование, правовое мышление.

M. L. Davydova

JURIDICAL CONSTRUCTIONS AS A BASIS FOR PROFESSIONAL LEGAL EDUCATION

Volgograd State University

The paper discusses the concept and importance of juridical constructions – one of the major tools of professional activity of a lawyer. The author examines the role of constructions in shaping the professional legal thinking, illustrates the differences in their perception from the point of linguistics and jurisprudence.

Keywords: juridical construction, profession of lawyer, legal education, legal thinking.

Юридическая конструкция – это разработанная доктриной и принятая юридическим научным сообществом идеальная модель, позволяющая теоретически осмыслить, нормативно закрепить, обнаружить в правовом тексте и в реальных юридических отношениях закономерную, последовательную, логичную взаимосвязь структурных элементов различных правовых явлений. Юридическая конструкция позволяет не только осмыслить правовую действительность, но и целенаправленно, рационально воздействовать на нее [5, с. 112].

Среди признаков юридической конструкции, традиционно приводимых в юридической литературе, наиболее значимыми представляются следующие.

1) Юридическая конструкция – это *модель* [12, с. 131]. Если для негуманитарных областей знания (например, техники) более характерны материальные (вещественные) модели, то право – это по большей части сфера существования идеальных (мысленных) моделей, моделей-представлений. Как идеальная модель юридическая конструкция выступает в виде системы познавательных образов (понятий, суждений, умозаключений) и служит *формой отражения объективной реальности*.

2) Юридическая конструкция создается в результате *абстракции*. Будучи идеальной моделью, она являет собой не сами общественные отношения или правовые институты, а лишь их упрощенный, грубый образ. Создавая его, исследователь абстрагируется от многообразия видов и свойств отношений, их связей с другими социальными факторами и включает в юридическую конструкцию только те стороны, элементы и свойства, которые урегулированы или могут быть урегулированы правом [6, с. 317–318]. С динамической точки зрения, конструкция рассматривается как мыслительный процесс (конструирование *абстракции*). Со статической точки зрения, она представляет собой результат этого процесса (сконструированную абстракцию).

3) В динамическом («процессуальном») аспекте юридическая конструкция выступает как особая *процедура юридического мышления*, прием практической деятельности юриста. Этот прием заключается в создании на материале неупорядоченных предписаний позитивного права структуры понятий, позволяющих рационально организовать заложенные в нем регулятивные свойства [8, с. 11].

4) Юридическая конструкция предполагает специфическое *логическое построение нормативного материала* [2, с. 275]. Сказанное вовсе не подразумевает наличия конструкций в самом правовом тексте. Однако содержание и логика изложения нормативного текста, как правило, выступают, с одной стороны, результатом правотворческого конструирования, а с другой – материалом для конструирования интерпретационного и правоприменительного. И хотя значение юридической конструкции ни при каких

обстоятельствах не может ограничиваться использованием ее только как средства нормотворческой техники, одна из важнейших ее функций связана с построением и реализацией нормативных предписаний.

5) Юридическая конструкция *отражает внутреннюю структуру* правового явления, а не просто отдельные его свойства. Моделируемые общественные отношения рассматриваются при этом как сложные явления, имеющие определенное системно-структурное строение. Сказанному, как представляется автору, не противоречит мнение о том, что «юридические конструкции, будучи понятиями, *как таковые*, внутренней структуры не имеют и являются неделимыми» [8, с. 18]. Отсутствие универсальных структурных элементов самой конструкции (по аналогии с гипотезой и диспозицией правовой нормы) не препятствует выявлению структуры отражаемых ею явлений.

6) Можно, вероятно, говорить и о *конвенциональной природе* как свойстве юридических конструкций. Это не означает, что конструкция, являясь идеальной структурой, оторвана от реальности, произвольна. Однако в определенной мере видение тех или иных правовых явлений обусловлено субъективными факторами. А, значит, разрабатываемые доктриной юридические модели могут существенно различаться. Выбор того или иного способа осмысления правовой действительности в каждом конкретном случае – это всегда определенное допущение, соглашение между исследователями. Конвенциональность юридических конструкций, таким образом, обусловлена, с одной стороны, их идеальной природой («вымышленностью»), а, с другой стороны, общепризнанностью конструкции в рамках научного сообщества. Именно поэтому каждая юридическая конструкция имеет собственную историю, развивается по мере развития правовой науки. Конструкция всегда выражает степень познания общественных отношений, уровень правового мышления, существующий на данном этапе.

В то же время содержание любой юридической конструкции обусловлено объективными факторами, в первую очередь уровнем развития реальных отношений. Являясь основой условной правовой реальности, формируя идеальную ткань права, конструкции, тем не менее, жестко привязаны к реальной действительности, к потребностям и запросам юридической практики.

Практическое их значение проявляется в различных сферах правовой действительности.

1. В сфере *правотворчества* использование юридических конструкций облегчает формулирование нормативных предписаний, придает правовым актам четкость, логичность, последовательность, обеспечивает формальную определенность права. При этом в определенной мере юридические конструкции ограничивают пределы свободного усмотрения законодателя, требуя от него соблюдения законов правовой логики, заставляя облекать свою мысль в заранее заданные мыслительные структуры.

2. При *толковании* права конструкция служит средством познания его смысла, определенным образом организуя мыслительную деятельность интерпретатора. Смысл юридических конструкций не отражает «объективную реальность», а рождается из соотношения с другими текстовыми структурами, в результате интерпретации [1, с. 103].

3. В процессе *правореализации* юридическая конструкция выступает в качестве средства установления юридически значимых фактов, задавая набор тех обстоятельств, которые необходимы для правильного воплощения в жизнь правового веления.

4. В ходе *правоприменительной* деятельности элементы юридической конструкции сопоставляются с фактическими обстоятельствами. Прикладывая юридическую конструкцию к тем или иным общественным отношениям, правоприменитель решает вопрос о юридической квалификации этих отношений, о выборе правовой нормы, необходимой для их урегулирования [3, с. 117–118].

5. Значение юридических конструкций для *правовой науки* заключается в том, что, демонстрируя связи и единство всех элементов определенного явления, конструкция позволяет понять его природу, разновидности и тем самым познать окружающую правовую реальность. Исследование юридических конструкций позволяет получить более обобщенные и углубленные знания о конкретном реально существующем правоотношении. В связи с тем, что модель представляет собой аналог объекта, ее изучение дает знание о самом объекте.

6. Юридические конструкции играют огромную роль и в *юридическом обучении*. Особенность права как системы состоит в его динамизме, постоянной изменчивости. Содержание нормативно-правовых актов устаревает и

обновляется так часто, что изучение его не имело бы практического значения, если бы не наличие юридических конструкций. Эти устойчивые, стабильные элементы права, логические формы, условные схемы, в которые облекается правовое содержание, формируют базу, основу для познания права. Фактически, несколько утрируя, можно сказать, что подготовка юриста предполагает знакомство его с важнейшими юридическими конструкциями, сопровождающееся в качестве иллюстрации анализом действующего законодательства. В противном случае невозможно было бы объяснить тот факт, что юристы, получившие образование, например, в советский период, не перестали быть таковыми после замены старого советского законодательства на новое российское.

Вероятно, стоит признать, что последняя из перечисленных функций юридических конструкций является определяющей. Юридические конструкций, помимо той роли, которую они играют в практической деятельности юриста, незаменимы в процессе формирования его профессионального мышления. Особенности этого мышления, являющиеся условием его профессиональной пригодности, не всегда оказываются достаточно явными для неспециалистов. Так, довольно часто одни и те же слова в тексте закона несут противоположный смысл для юриста и неюриста.

Яркий пример конфликта между лингвистическим и юридическим уровнями анализа проблемы встречается в рассуждениях В. Ю. Туранина о правовых жаргонизмах. Говоря о случаях использования юридического жаргона в законодательстве*, исследователь рассматривает в качестве такового употребляемый в уголовном кодексе термин «руководить своими действиями (бездействием)». Справедливо критикуя это выражение, с точки зрения логики и правил русского языка, он предлагает вместо слов «руководить бездействием» использовать «пребывать в бездействии» [11, с. 105–106]. Действительно, для неподготовленного слушателя последняя формулировка звучит гораздо грамотнее. Однако в погоне за благозвучностью новый термин искажает смысл старого, что сразу заметно любому юристу. Глагол «пребывать» не содержит указания на волевой компонент, в то время как «руководить своим бездействием» означает «пребывать в бездействии по собственной воле, осознавая необходимость и возможность совершить определенные действия». Не выдерживает предлагаемая новелла критики и с позиции экономичности: фраза «лицо не могло руководить своими действиями либо пребывало в бездействии» почти в два раза длиннее исходной фразы «лицо не могло руководить своими действиями (бездействием)», что также говорит не в пользу подобного «усовершенствования» устоявшегося термина.

Аналогичным образом к смысловой неточности приводит и предложение заменить выражение «причиняются последствия» более лексически грамотным «наступают последствия» [11, с. 105–106]. Говоря «причиняются», законодатель указывает на наличие субъекта, по вине которого возникли соответствующие последствия, а слово «наступают» никакого указания на *причину* этих последствий не содержит.

Несложно привести и другие примеры подобных выражений: «отношения по поводу имущества», «возбуждение дела», «прекращение договора», «прекращение юридического лица». Многие из них напоминают о хрестоматийном сравнении Н. М. Коркунова: «Основной прием юридической конструкции заключается в том, что отношения юридические, существующие между людьми, объективируются, рассматриваются как самостоятельные существа, возникающие, изменяющиеся в течение своего существования и, наконец, прекращающиеся» [7, с. 427].

Все эти формулы вообще не стоит рассматривать как языковые явления, и поэтому их необходимо отличать от обычных канцеляризмов – шаблонных оборотов официально-деловой речи («осуществление контроля», «достижение возраста»), профессионализмов – разговорных заменителей официальных терминов («отписать решение», «засилить приговор») и просто типичных для профессионального юридического языка ошибок («осУжденный»).

Метафора «формулы» в данном случае очень удачно иллюстрирует идею о том, что в словах, обозначающих наименование термина, зашифрован некий смысл, не всегда явный для непосвященных. Во многих подобных ситуациях неудачное, казалось бы, словоупотребление в качестве юридического термина выступает

* В данном контексте остается без внимания тот факт, что сам термин «жаргонизм» используется автором не совсем корректно. Фактически под этим наименованием в исследовании ведется речь обо всех негативных явлениях, встречающихся в языке права, что, конечно, непозволительно расширяет изначальное лексическое значение слова «жаргон». Для целей настоящей статьи интересует другое: все ли рассматриваемые В. Ю. Тураниным «негативные явления» заслуживают выносимой им отрицательной оценки.

как оптимальный вариант, наиболее кратко и точно отражающий смысл понятия. Проблема в том, что подобные выражения, представляя собой наименования юридических конструкций или их элементов, *не должны оцениваться исключительно с лингвистической точки зрения*. Каждое употребленное в них слово разворачивается в сознании юриста, образуя сложную смысловую структуру.

Именно такому образу мысли необходимо научить студентов-юристов, и именно в этом – в формировании умения *думать юридически* заключается назначения большинства методик обучения юриспруденции [см., напр.: 9, с. 141–142]. «Смысл подготовки юриста не в том, чтобы он выучил наизусть и в деталях действующие сегодня нормы. Вряд ли это понадобится ему через десять лет в профессиональной деятельности, для которой большая часть этих норм будет не нужна. Но ему важно понимать структурную взаимосвязь норм, термины, которыми они оперируют, способы, которыми пользуются для фиксации норм и их согласования друг с другом» [4, с. 19].

Именно юридические конструкции фиксируют наиболее устойчивые, определяющие черты и элементы права и тем самым обеспечивают *преемственность* и непрерывность его исследования, углубление знаний о нем. Они «составляют ядро правового знания и транслируются через эпохи, сохраняя свою ценность независимо от философских картин мира, этических императивов и научных парадигм» [10, с. 257].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Александров, А. С.* Юридическая техника – судебная лингвистика – грамматика права / А. С. Александров // Проблемы юридической техники / под ред. В. М. Баранова. – Н. Новгород, 2000. – С. 101–108.

2. *Алексеев, С. С.* Общая теория права / С. С. Алексеев: В 2 т. – М.: Юрид. лит., 1982. – Т. 2. – 360 с.

3. *Горшенев, В. М.* Нетипичные нормативные предписания в праве / В. М. Горшенев // Советское государство и право. – 1978. – № 3. – С. 113–118.

4. *Давид, Р.* Основные правовые системы современности / Р. Давид, К. Жоффре-Спинози; пер. с фр. В. А. Туманова. – М.: Междунар. отношения, 1999. – 400 с.

5. *Давыдова, М. Л.* Юридическая техника (общая часть): учеб. пособие / М. Л. Давыдова. – Волгоград: Издательство ВолГУ, 2009. – 292 с.

6. *Доценко, Т. А.* Сущность юридических конструкций / Т. А. Доценко // Проблемы юридической техники / под ред. В. М. Баранова. – Н. Новгород, 2000. – С. 316–323.

7. *Коркунов, Н. М.* Лекции по общей теории права / Н. М. Коркунов; предисл. И. Ю. Козлихина. – 2-е изд. – СПб.: Юрид. центр Пресс, 2004. – 430 с.

8. *Пономарев, Д. Е.* Генезис и сущность юридической конструкции: дис. … канд. юрид. наук / Д. Е. Пономарев. – Екатеринбург, 2005. – 23 с.

9. *Серегина, О. Л.* Методика презентации теоретического материала в курсе «Гражданское право» / О. Л. Серегина // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 8(23) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2006. – (Серия «Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе»; вып. 3). – С. 141–142.

10. *Тарасов, Н. Н.* Методологические проблемы юридической науки / Н. Н. Тарасов. – Екатеринбург: Изд-во Гуманит. ун-та, 2001. – 264 с.

11. *Туранин, В. Ю.* Юридический жаргон: понятие, примеры, оценка / В. Ю. Туранин // Юрислингвистика-11: Право как дискурс, текст и слово: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Н. Д. Голева, К. И. Бринева. – Кемерово, 2011. – С. 102–108.

12. *Черданцев, А. Ф.* Логико-языковые феномены в праве, юридической науке и практике / А. Ф. Черданцев. – Екатеринбург: Наука, 1993. – 192 с.

УДК 811. 161. 1’243
ББК Ш 141.2

Н. А. Карабань

РОЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ НАПИСАНИЮ ЭТИКЕТНЫХ ДЕЛОВЫХ ПИСЕМ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: Natalia-Alexandrovna@yandex.ru

Рассматривается специфика обучения этикетных деловых писем как особого пласта деловой корреспонденции на русском языке. Подчеркивается необходимость учета социокультурного компонента в курсе делового русского языка как важного фактора формирования межкультурной коммуникативной компетенции студента-инофона.

Ключевые слова: деловая коммуникация, межкультурная коммуникативная компетенция, речевой этикет, этикетное деловое письмо.

N. A. Karaban’

THE ROLE OF SOCIAL-CULTURAL COMPONENT IN TEACHING NON-PHILOLOGICAL FOREIGN STUDENTS WRITING ETIQUETTE BUSINESS LETTERS IN RUSSIAN LANGUAGE

Volgograd State Technical University

The article is devoted to the specificity of teaching foreign students writing Russian etiquette business letters. The role of social-cultural component is paid special attention as one of the important factor in cross-cultural communication.

Keywords: business communication, business letter, cross-cultural communicative competence, speech etiquette, etiquette business letter.

В последние десятилетия в связи с активным расширением международного сотрудничества России с другими странами все большую актуальность приобретает методика обучения деловому русскому языку. Разработка межкультурного аспекта освоения специфики деловой коммуникации на русском языке – одна из значимых задач современной теории и методики преподавания русского языка как иностранного, решение которой будет способствовать значительному повышению эффективности учебного процесса. Применение кросс-культур-ного подхода в практике обучения русскому языку как средству делового общения позволит успешно готовить иностранных студентов к правильному выбору и адекватной реализации стратегий речевого и неречевого поведения, что, в свою очередь, поможет им быстрее адаптироваться к российским условиям ведения бизнеса и успешно достигать в реальных ситуациях общения необходимого взаимопонимания с деловыми партнерами [5, с. 52].

Международные письма играют важную роль, поскольку через них устанавливаются и развиваются надежные и выгодные деловые связи. Любая языковая культура имеет свои специфические, исторически сложившиеся национальные стереотипы, нормы и правила речевого общения. Так, например, стандарты англоязычного делового письма имеют свои особенности по сравнению с традициями ведения деловой переписки, сложившимися в нашей стране. Деловое письмо для носителя американской культуры – один из способов продемонстрировать свое красноречие и эрудицию, в то время как русская деловая традиция предполагает стремление текста к стандартизированности, объективности, безличности и безэмоциональности изложения информации [4].

Межкультурная коммуникация, как и интеркультурная, стремится к достижению определенного прагматического эффекта. При этом если в рамках одного лингвокультурного социума деловое общение предполагает владение нормами речевого поведения, то межкультурная коммуникация требует дополнительных социокультурных умений и знаний об иносоциуме [1, с. 6]. Большая часть коммуникативных неудач происходит из-за стремления перенести явления родного языка на иностранную речь, что приводит к взаимному непониманию на прагматическом уровне общения [15, с. 92].

Средством познания содержания деловой культуры является деловая картина мира, включающая концептуальную и языковую составляющие [12, с. 9]. Под национальным стилем делового общения понимаются наиболее распространенные, наиболее вероятные отличительные черты мышления, восприятия, поведения, которые типичны для большинства представителей описываемой страны. Особенно яркое проявление специфики национального стиля делового общения наблюдается в речевом этикете и невербальных средствах коммуникации. Речевой этикет выступает в качестве одной из основных стратегий общения в деловой сфере, поскольку представляет собой действенный инструмент в достижении коммуникативной цели и одновременно демонстрирует уровень культуры адресанта [6, с. 70].

Этикет – интенциональное, соответствующее конвенциям поведение, цель которого способствовать равновесию между партнерами по коммуникации в соответствии с принятыми в обществе нормами и традициями [3], это важная составляющая часть культуры народа. Несмотря на универсальность этических принципов коммуникации, речевой этикет – явление национально обусловленное: то, что вежливо и конвенционально в одной языковой картине мира, невежливо и неприемлемо для другой. У одних народов вежливость может ассоциироваться с почтительностью и даже почитанием, у других – со скромностью, у третьих – с демонстративным вниманием к окружающим [7]. В связи с этим существует общепринятое представление о китайцах и японцах как очень вежливых, по сравнению с европейцами, и о русских и поляках как невежливых [14, с. 4], в то же время китайская вежливость часто воспринимается европейцами как «неуважение, хитрость и даже враждебность по отношению к иностранцам» [11, с. 172].

Учет социокультурного компонента содержания обучения необходим на всех этапах освоения особенностей деловой русскоязычной коммуникации, но наиболее значим при знакомстве с деловым этикетом, а также жанровыми чертами этикетных деловых писем.

Этикетные письма – особый пласт деловой корреспонденции, который включает в себя несколько разновидностей писем, «составляемых не в производственных ситуациях, а в ситуациях, когда нужно проявить внимание, продемонстрировать участие, выразить благодарность и др. К числу этикетных писем относятся письма-благодарности, письма-поздравления, пись-

ма-извинения, письма-соболезнования, письма-приглашения» [13, с. 32].

Предлагается рассмотреть специфику обучения написанию этикетных деловых писем на примере письма-поздравления делового партнера.

Письмо-поздравление – это некоммерческое деловое письмо, отправляемое в торжественных случаях: праздник (Новый год, Восьмое марта и др.), значительное событие в жизни лица или организации (вручение награды, юбилей, присуждение почетного, научного звания, степени, избрание в какой-либо орган и др.), событие в частной жизни.

Письма-поздравления обычно составляются в свободной форме, тем не менее существует и общая схема письма-поздравления:

– обращение;
– поздравление;
– комплиментарная часть;
– пожелания;
– заключительная этикетная фраза;
– подписи.

В письмах-поздравлениях используются следующие ключевые фразы:

Поздравляем Вас в связи с…

Искренне поздравляем Вас с…

Примите наши искренние поздравления в связи с…

Сердечно поздравляем Вас с… и т. п. [13, с. 32].

На занятиях, посвященных освоению специфики этикетной деловой корреспонденции, во-первых, целесообразно обращение к традиционным упражнениям аналитического, репродуктивного и продуктивного типов, используемым при обучении ведению деловой переписки на русском языке, которые призваны познакомить учащихся с жанровыми особенностями данного вида писем, основными композиционными чертами и речевыми клише, сформировать умение создавать деловой текст заданного жанра в соответствии с предложенной речевой ситуацией.

Во-вторых, важно включение дополнительной информации лингвокультурологического характера, дающей представление иностранным студентам о национальном своеобразии рассматриваемых этикетных событий. Здесь следует назвать такие виды работы, как чтение текстов, содержащих сведения о русском национальном поведении в процессе деловых переговоров, составление перечня русских и международных праздников, с которыми необходимо поздравить русского делового партнера, их историей, традициями и тому подобное.

Так, например, в западных организациях принято поздравлять с Рождеством и Пасхой, однако нужно подчеркнуть осторожность поздравления с религиозными праздниками, важность уточнения их даты. Особое внимание на занятиях следует уделить праздникам, которые не являются международными, но значимы для русского коммуникативного сознания (8 марта, День защитника Отечества, Новый год).

Кроме того, необходимо выделить такую особенность этикетных деловых писем, как большую степень субъективности и эмоциональности их текстов в сравнении с другими видами деловой корреспонденции. Несмотря на то, что основной текст письма-поздравления должен быть выдержан в официально-деловом стиле, в нем могут звучать приветливость и теплота (*Примите наши самые искренние и сердечные поздравления*!).

Специфическую черту делового письма-поздравления составляет возможность включения «коммуникативных подарков» адресату: комплиментов, высокой эмоциональной оценки делового партнера, его качеств и действий, выражение заинтересованности в дальнейшем сотрудничестве, желания продолжить контакт [8, с. 127], которые позволяют гармонизировать процесс общения, сделать его комфортным и приятным для получателя письма.

На занятиях, посвященных обучению написанию этикетной деловой корреспонденции на русском языке, следует познакомить иностранных студентов с наиболее уместными формами обращения (например, этикетными эпитетами *уважаемый, многоуважаемый, глубокоуважаемый)*, этикетными формулами (*Поздравляю Вас, позвольте поздравить Вас, Рады поздравить Вас*), ввести разграничение употребительных интенсификаторов (*искренне, от всей души, от всего сердца*).

Целесообразно уделить внимание еще одной особенности русского коммуникативного поведения. Важным для русского коммуникативного сознания является критерий искренности, который зачастую нерелевантен для сферы делового общения в других культурах. Чрезмерное употребление этикетных знаков, создающее поле гипервежливости, оценивается русскими коммуникантами отрицательно как неискренность, лицемерие, подхалимство и т. д. В то время как, например, в английской коммуникативной культуре быть излишне вежливым («overpolite») невозможно [7]. При этом «избы-

точно вежливым поведением» в русской культуре иногда может считаться такое поведение, которое в других культурах считается нейтральным [9, с. 31]. В связи с этим изучение категории вежливости в межкультурном аспекте имеет большое значение для систематизации и объяснения различий в коммуникативном поведении представителей различных культур, для повышения эффективности межкультурного взаимодействия [7].

Таким образом, учет социокультурного компонента содержания обучения играет важную роль при освоении иностранными студентами особенностей деловой переписки на русском языке, поскольку является тем фактором, который во многом обусловливает использование языка в конкретных ситуациях. Отдельного внимания требует рассмотрение национального своеобразия делового этикета и этикетных деловых писем как особого пласта деловой корреспонденции, обладающего ярко выраженной спецификой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Астафурова, Т. Н.* Межкультурное деловое общение: его модели и стратегии реализации / Т. Н. Астафурова // Вестник ВолГУ, сер. 2: Филология, 1998, – Вып. 3. – С. 51–58.

2. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1990. – 237 с.

3. *Карасик, В. И.* Семантика этикетного действия / В. И. Карасик // Действие. Лингвистические и логические модели: тез. докл. – М.: Ин-т языкознания, 1991. – С. 45–46.

4. *Кирсанова, М. В.* Деловая переписка: учеб. пособие / М. В. Кирсанова, Н. Н. Анодина, Ю. М. Аксенов. – М.: ИНФРА-М, Новосибирск: Сибирское соглашение, 2001. – 92 с.

5. *Клобукова, Л. П.* Проблемы межкультурной коммуникации сквозь призму обучения иностранных учащихся русскому языку как средству делового общения / Л. П. Клобукова // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 1. Методика. – С. 49–52.

6. *Колтунова, М. В.* Деловое письмо: Что нужно знать составителю / М. В. Колтунова. – М.: Дело, 1998. – 112 с.

7. *Ларина, Т. В.* Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах: монография / Т. В. Ларина. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 315 с.

8. *Ларина, Т. В.* Коммуникативная категория вежливости: межкультурный аспект / Т. В. Ларина // Коммуникативное поведение. Вежливость как коммуникативная категория. – Воронеж, 2003. – Вып. 17. – С. 116–133.

9. *Ратмайр, Р.* Прагматика извинения: Сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры / Р. Ратмайр; пер. с нем. Е. Араловой. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 272 с.

10. *Турло, В. П.* Обучение иностранным языкам для делового общения / В. П. Турло, Л. А. Морева // Актуальные проблемы правовых, экономических и гуманитарных наук: тезисы доклада на научно-практич. конф., Минск, 21 апреля 2011 г. / БИП. – Минск: БИП, 2011.

11. *Чен, Х.* Эти поразительные иностранцы / Х. Чен; пер. с нем. Е. П. Кудряшовой. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 236 с.

12. *Юсупова, И. А.* Обучение устному иноязычному деловому общению студентов вуза: автореф. дис. … канд. пед. наук / И. А. Юсупова. – Н. Новгород, 2011. – 20 с.

13. *Янковая, В. Ф.* Этикетные письма / В. Ф. Янковая // Справочник секретаря и офис-менеджера. – 2008. – № 9. – С. 32.

14. *Leech, G.* Principles of Pragmatics / G. Leech. – London: Longman, 1983. – 250 p.

15. *Thomas, J.* Cross-cultural Pragmatic Failure / J. Thomas // Applied Linguistics. –1983. – № 4. – P. 91–112.

УДК 342:378
ББК 67.400

К. А. Улановская*, Е. Ю. Калюжнов**, И. В. Антропов**

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ (на примере преподавания дисциплины «Конституционное право»)

***Волгоградский государственный социально-педагогический университет**
**** Волгоградский государственный университет**
E-mail: k.ulanovskaya@yandex.ru

В статье представлен опыт индивидуализации оценки качества знаний студентов высших учебных заведений (ВолГУ и ВГСПУ). Разработана система средств оценки качества знаний студентов (рейтинг, тестирование, кейс-стади, метод проектов, портфолио). Статья будет практически полезна преподавателям вузов и исследователям индивидуализации образовательного процесса.

Ключевые слова: индивидуализация, качество знаний, оценка, оценка качества знаний студентов вуза.

K. A. Ulanovskaya*, E. Y. Kalyuzhnov**, I. V. Antropov**

INDIVIDUALIZATION OF STUDENTS' KNOWLEDGE QUALITY EVALUATION AT UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE OF TEACHING THE «CONSTITUTIONAL LAW» SUBJECT)

***Volgograd State Socio-Pedagogical University**
****Volgograd State University**

The article presents the experience of individualization of students' knowledge quality evaluation at the universities – VolSU and VSSPU. A means system of students' knowledge evaluation is developed (rating, testing, case studies, project method, and portfolio). The article will be practically useful for university staffers and researchers of the educational process individualization.

Keywords: individualization, knowledge quality, evaluation, students' knowledge quality evaluation.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. говорится о том, что образование должно быть гибким, вариативным, индивидуализированным, позволяя обучающимся проявлять инициативу в выборе содержания образования в соответствии с их индивидуальными образовательными потребностями, способностями, качествами [2, с. 37]. Вместе с тем индивидуализация образования предполагает не только выбор его содержания, но и оценку.

Представители гуманистической педагогики (Г. В. Мухаметзянова, М. А. Зязюн) считают, что индивидуализация образования предполагает развитие индивидуальности каждого обучающегося, его знаний и личностных качеств и создание таких условий, при которых обучающийся может и хочет учиться. Поэтому цель индивидуализации образования состоит в том, чтобы помочь обучающемуся управлять своей образовательной траекторией, быть ее соавтором (О. Р. Клюева, Г. Н. Прозументова, А. Н. Тубельский, П. Г. Щедровицкий и др.). Следовательно, индивидуализация представляет такую организацию учебного процесса, в рамках которого на основании индивидуальных особенностей студентов, их образовательных запросов и субъектной позиции осуществляется отбор содержания образования, его средств, технологий, форм и методов.

Рассматривая категорию «качество», необходимо обратиться в первую очередь к ее философской трактовке. К этой категории обращался еще Аристотель для установления различия между предметами, дифференциации по признаку «хороший – плохой». Г. В. Ф. Гегель определил качество как тождественную с бытием определенность, так что нечто перестает быть тем, что оно есть, когда оно теряет свое качество [7, с. 44]. В толковых словарях «качество» определяется как «степень достоинства, ценности, пригодности, соответствия тому, какой данная вещь должна быть» [8, с. 134], «свойство или принадлежность, все, что составляет сущность лица или вещи» [3, с. 248], совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других [5, с. 189]. Таким образом, качество – это существенный признак, свойство, отличающее один предмет от другого.

С целью выявления особенностей индивидуализации оценки качества знаний студентов в вузе следует обратиться к анализу понятий «качество знаний» и «оценка качества знаний». Анализ и обобщение результатов научных и методических работ отечественных исследователей (Е. В. Бондаревской, Н. Ф. Виноградовой, Л. Н. Давыдовой, Н. В. Изотовой, В. А. Кальней, А. Н. Майорова, П. И. Пидкасистого, Г. К. Селевко, Н. А. Селезневой, С. Е. Шишова и др.) показывает, что при решении вопроса о качестве знаний среди теоретиков нет единого подхода. В одних случаях под качеством знаний понимают способность воспроизводить признаки изучаемого предмета, необходимые для понимания его сущности. В других – как обобщенность, то есть понимание сущности предмета из связи его признаков. В третьих – как системность знаний, позволяющих выстраивать отношения познавательных объектов. Иногда на первый план выдвигаются конкретность знаний, их осознанность и прочность, логичность изложения, оригинальность способов и приемов решения учебных задач (Е. В. Бондаревская, В. А. Кальней, Г. К. Селевко, С. Е. Шишов и др.). Обобщение данных подходов позволяет определить качество знаний как степень овладения студентами теоретическими знаниями в соответствии с учебным планом. Обеспечение требований, предъявляемых к качеству знаний, а также их реализация в процессе обучения – необходимое и важнейшее условие достижения высокого уровня развития личности.

Оценка, по мнению ученых (Т. А. Стрюков, Н. Е. Бобков, Е. В. Пискунова и др.), включает в себя квалификацию степени развитости определенного свойства у оцениваемого учащегося, а также количественную и качественную оценку его действий или результатов деятельности. В первую очередь, оценка – это процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком. От оценки зависит вся ориентировочная и вообще любая деятельность в целом. Точность и полнота оценки определяют рациональность движения к цели [9]. Оценка – одно из действенных средств, находящихся в распоряжении преподавателя, стимулирования учения, положительной мотивации, влияния на личность. Итак, оценка – это соотнесение достигнутого уровня знаний, умений, навыков учащихся с определенным эталоном, выраженное количественно (в баллах) и качественно (в виде словесного дополнения).

Анализ философской, психологической и педагогической литературы по исследуемой проблеме и обобщение итогов анализа понятий «качество», «качество знаний» и «оценка качества знаний» позволяют определить *индивидуализацию оценки качества знаний студентов в вузе* как *процесс по выявлению уровня освоения профессиональных знаний в ходе обучения, организованного на основании индивидуальных образовательных запросов студентов и соответствующими им средствами оценки, результат которого может быть выражен в виде качественно-количественной характеристики*.

Средствами оценки качества знаний студентов в вузе являются тестирование, кейс-стади, метод проектов, портфолио.

Понятие «*тестирование*» происходит от английского слова test – проба, испытание, исследование [5, с. 692]. Тестирование является одним из наиболее технологичных и объективных средств организации контроля и оценки качества знаний студентов. В этом смысле, как отмечает В. С. Аванесов, ни одно из известных средств оценки знаний учащихся с тестированием сравниться не может [1]. С помощью тестов эффективно обеспечивается предварительный, текущий, тематический, промежуточный и итоговый контроль успеваемости студентов. А. И. Пульбере рассматривает тестирование как специально разработанную и научно оптимизированную аттестационную процедуру, позволяющую максимально объективно оценивать уровень достижений обучающегося и выразить результат в форме числа. Такая проверка проводится с использованием специально разработанных материалов – тестов [6, с. 147]. Итак, под тестом следует понимать систему заданий специфической формы, определенного содержания, возрастающей трудности, позволяющую качественно оценить структуру и измерить уровень знаний, умений и навыков; эффективное средство контроля качества знаний учащихся, в рамках которого используются специально разработанные педагогические тесты, направленные на выявление и измерение уровня знаний, умений и навыков. С целью оценки качества знаний студентов на этапах промежуточного контроля в периоды промежуточных аттестаций (модулей) организуется тестирование по пройденному в период модуля материалу. Тест состоит из ряда тестовых заданий, часть из которых задания закрытого типа (с одиночным выбором), остальные – открытого типа. Задания с одиночным выбором направлены на выявление знаний студентов по различным аспектам пройденного материала. Тестовые задания открытого типа предполагают оценку умений будущих юристов. Для обеспечения объективности оценки качества знаний студентов по дисциплине «Конституционное право» по каждой пройденной теме будущим юристам предлагается три тестовых задания. Так, например, в период первой промежуточной аттестации студентам предлагаются тестовые задания закрытого типа на выявление их знаний о критериях отграничения отрасли конституционного права от иных отраслей права, об элементах конституционно-правового отношения и т. д. Задания открытого типа состоят в том, что студентам, к примеру, необходимо проанализировать суть и содержание оснований и форм конституционно-правовой ответственности либо построить схему органов государственной власти с отражением связей и отношений между ними. Таким образом, итоги тестирования в период промежуточных аттестаций позволяют преподавателю не только оценить качество знаний студентов, но и на основании полученных результатов внести коррективы в процесс обучения. Например, когда большинство студентов не справилось с заданиями, связанными с определением (классификацией) видов в каком-либо множестве, в следующем модуле им будет предложено выявить критерии, заложенные в уже осуществленные деления массива.

Кейс-стади представляет собой метод анализа конкретных ситуаций, суть которого заключается в организации обучения, и оценку его качества через описание конкретных ситуаций. Студентам предлагается осмыслить реальную профессиональную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует комплекс знаний, необходимых при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Так, например, в процессе преподавания конституционного права в Волгоградском государственном университете будущим юристам предлагается разрешить спор о компетенции между Федерацией и ее субъектом, предложить обоснованный вариант поведения избирательной комиссии в возникшей нестандартной правовой ситуации и т. п.

Метод проектов – система обучения, при которой студенты приобретают знания в про-

цессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий – проектов. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. В рамках изучения конституционного права будущим юристам предлагается разработать проекты поправок в законы, указы президента и постановления правительства, а также подготовить проекты возможных актов (постановлений, определений) Конституционного суда по предполагаемым жалобам. Суть проектирования в профессиональной подготовке будущего юриста состоит в формировании его готовности уметь не просто применять на практике полученные знания, но оперативно принимать решения в различных ситуациях, выступая субъектом профессиональной деятельности.

Учебное портфолио является способом фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студента в определенный период его обучения. Он относится к разряду аутентичных (то есть истинных, наиболее приближенных к реальному оцениванию) индивидуализированных оценок и ориентирован не только на процесс оценивания, но и самооценивания. Основной смысл портфолио – «показать все, на что ты способен» [4]. Оценка тех или иных достижений (результатов), входящих в портфолио, а также всего портфолио в целом либо за определенный период его формирования, может быть как качественной, так и количественной. По мнению авторов, особенности портфолио делают его перспективной формой представления индивидуальной направленности учебных достижений конкретного студента. Так, в процессе изучения конституционного права студентам предлагается собирать в отдельную папку свои работы: перечень предусмотренных и принятых федеральных конституционных законов, свод различных определений конституционно-правовой нормы, список распределенных по группам (личные, политические и др.) прав и свобод человека и гражданина и т. п.

Подытоживая, необходимо отметить, что суть индивидуализации оценки качества знаний студентов по дисциплине «Конституционное право» состоит в том, что в качестве средства контроля используется не одно средство, а несколько: тестирование позволяет определить уровень качества знаний в той или иной области, метод проектов показывает, насколько будущий юрист компетентен в профессиональной деятельности и как он может применить полученные знания на практике в сфере организации эффективной профессиональной деятельности, кейс-стади позволяет оценить знания студентов в сфере решения профессиональных задач, а портфолио позволяет не просто оценить достижения студентов по дисциплине, но и собрать необходимые материалы, которые позволят будущим юристам решать профессиональные задачи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Аванесов, В. С.* Основы научной организации контроля в высшей школе / В. С. Аванесов. – М.: МИСиС, 1989. – 167 с.

2. *Давыдова, М. Л.* Новые Федеральные государственные образовательные стандарты по юриспруденции: некоторые тенденции в развитии российского юридического образования [Текст] / М. Л. Давыдова, А. А. Шанин // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. статей № 10(83) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2011. – (Серия «Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе» ; вып. 8. – С. 37–39.

3. *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. / В. И. Даль; под ред. И. А. Бодуэна де Куртенэ. – М.: ТЕРРА, 1998. – Т. 2. – 1024 с.

4. *Куприн М. Я.* Педагогический контроль за знаниями, умениями и навыками учащихся / М. Я. Куприн. – Курган: Советское Зауралье, 1962. – 188 с.

5. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 2002. – 960 с.

6. *Пульбере, А. И.* Система мониторинга как средство управления качеством непрерывного технического образования: дис. …д-ра пед. наук: 13.00.08 / А. И. Пульбере. – Ростов н/Д, 2006. – 208 с.

7. *Сахарчук, Е. И.* Управление качеством подготовки специалистов сферы образования: учеб. пособие к спецкурсу / Е. И. Сахарчук. – Волгоград: Перемена, 2002 – 136 с.

8. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: ТЕРРА, 1996. – Т. 1. – 824 с.

9. *Челышкова, М. Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов: учеб. пособие / М. Б. Челышкова. – М.: Логос, 2002. – 431 с.

УДК 342.9:378
ББК 67.401

Д. В. Кононенко, А. А. Агеев

НОВЫЕ ЗАДАЧИ В ПРЕПОДАВАНИИ АДМИНИСТРАТИВНОГО ПРАВА В УСЛОВИЯХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Волгоградский государственный университет
E-mail: kononenkovolsu@gmail.com; ageev-volgograd@mail.ru

В статье ставятся проблемные вопросы, связанные с преподаванием административного права в условиях государственного образовательного стандарта третьего поколения. Авторы обращают внимание на практической составляющей учебных занятий, на развитии у студентов компетенций, которые способствуют лучшему усвоению и применению полученных знаний в их трудовой или служебной деятельности.

Ключевые слова: административное право, федеральный государственный образовательный стандарт, преподавание, лекции, семинары, государственная служба, органы государственной власти.

D. V. Kononenko, A. A. Ageev

NEW PROBLEMS IN THE TEACHING OF ADMINISTRATIVE LAW IN THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF THE THIRD GENERATION

Volgograd State University

The article deals with problematic issues in relation with teaching of administrative law in the federal state educational standards of the third generation. The authors propose to focus on seminars and on growth of competencies which will promote better understanding and practicing of knowledge in working and government service.

Keywords: administrative law, federal state educational standard, teaching, lectures, seminars, government service, government.

Административное право, несмотря на его принадлежность к публичным отраслям права, постоянно претерпевает значительные изменения, которые в данном аспекте роднят его с частноправовыми отраслями. Если проводить параллели, то очевидно, что частные отрасли права меняются вслед за претерпевающими изменение общественными и экономическими отношениями, а административное право как надстроечный элемент так же подстраивается под актуальные общественные отношения, только здесь определяющим элементом будет не экономика, а складывающаяся государственно-правовая, политическая реальность. Нельзя не согласиться с той точкой зрения, что «административное право было и продолжает оставаться одной из важнейших публично-правовых отраслей отечественной правовой системы, причем по-своему уникальной: … в системе российского права именно административное право отличается наиболее обширным кругом регулируемых отношений» [7, с. 51–56].

Перед дисциплиной «Административное право», как и перед другими, в последнее время встает ряд новых задач, обусловленных прежде всего переходом на Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) третьего поколения [4, с. 37–39]. Это касается перехода большинства направлений подготовки на двухступенчатую систему высшего профессионального образования. Не осталось в стороне и направление подготовки «Юриспруденция». Дисциплина «Административное право» входит в профессиональный цикл (Б. 3), базовую (обязательную) часть образовательного стандарта [1], что лишний раз подтверждает необходимость изучения данной отрасли права абсолютно всеми юристами, независимо от сферы приложения их знаний в дальнейшей практической деятельности, будь то публично-правовая, гражданско-правовая, уголовно-правовая и т. д.

Отличие нового образовательного стандарта состоит в доминировании компетентностного подхода, что позволяет четче разъяснить студентам, для чего нужна та или иная дисциплина, какие задачи она решает и к каким практическим последствиям, помимо механического усвоения всей суммы знаний, предусмотренных рабочей программой, приведет в дальнейшем.

Переход на третий образовательный стандарт выявил массу сложностей. Прежде всего следует сказать о сокращении и значительном перераспределении часов в пользу семинаров и самостоятельной работы. Так, например,

в Учебном плане на 2011–2015 учебные годы по направлению подготовки бакалавров 030900 «Юриспруденция» у дневного отделения в третьем семестре (17 недель) «Административное право» изучается в следующем режиме: 1 час в неделю – лекции, 3 часа в неделю – семинары. Это, в свою очередь, выдвигает на первый план существенную переработку учебных программ, включения в них более разнообразных и разноплановых семинарских заданий, которые способствуют лучшему освоению предмета. Необходимо также включение в структуру рабочих программ методических рекомендаций по формированию самостоятельных навыков изучения предмета. В целом такие предложения высказывались и в советское время [9]. Однако ведущие ученые-административисты (Ю. Н. Старилов и А. В. Мартынов) отмечают, что это «усложняет задачу разработки учебных дисциплин, так как прежний государственный стандарт предусматривал равенство между лекционными и практическими занятиями. Поэтому учебные курсы строились по такому плану, когда все темы имели лекционную часть и практическую составляющую в виде семинарских занятий. Недопустимо было, чтобы без изложения студентам на лекциях каких-либо базовых и фундаментальных основ правового института сразу переходили к его практическому изучению на семинарских занятиях» [11, с. 2–17].

По структуре дисциплина «Административное право» состоит из двух частей: общей и особенной, которые в свою очередь делятся на несколько крупных блоков в зависимости от рабочих программ, принятых и утвержденных вузами или структурными подразделениями юридического профиля. С одной стороны, это позитивный момент, который позволяет варьировать содержание рабочего курса, исходя из конъюнктуры момента, меняя учебное наполнение в соответствии с трансформирующимся законодательством и потребностями общественного развития. С другой стороны, как правильно отмечает Д. Н. Бахрах, «в прошлом в СССР по всей стране применялась единая, централизованно утвержденная программа по тому или иному учебному курсу. Сейчас такие программы разрабатывают сами преподаватели, а утверждают кафедры. Признать эту практику положительной не представляется возможным. Она приводит к тому, что в вузах даже одного города читаются различные курсы административного права. Но самое главное, на содержании программ серьезно отражаются квалификация, пристрастия готовящих их преподавателей, различия во взглядах на наполняемость курса, на актуальность тех или иных проблем» [3, с. 68].

Введение ФГОС третьего поколения помимо существенных изменений, вносимых в саму методику преподавания дисциплины, также совпадает со значительными структурными изменениями в государственно-правовой действительности Российской Федерации, что, в конечном счете, отражается на практическом применении норм административного права и еще больше обусловливают важность и необходимость изучения этой дисциплины на тех направлениях подготовки, которые будут самым тесным образом взаимодействовать с данной действительностью.

В первую очередь, это периодически претерпевающая изменение структура органов исполнительной власти, которые «имеют самый большой, разветвленный аппарат и занимаются повседневной работой по исполнению правовых актов» [12, с. 283]. Возможно, гражданам, не так часто имеющим дело с юридической спецификой, достаточно иметь только самые общие представления о данной ветви власти, но юристам необходимо постоянно следить за структурой как федеральных, так и региональных органов исполнительной власти, поскольку перераспределение полномочий, сфер ответственности существенным образом может повлиять на важность и успешное проведение практической деятельности вне зависимости от места работы или службы. Поэтому в темах, посвященных структуре органов исполнительной власти, необходимо тщательное изучение Федерального конституционного закона от 17.12.1997 г. № 2-ФКЗ (ред. от 28.12.2010 г.) «О Правительстве Российской Федерации» и в особенности Указа Президента РФ от 21.05.2012 г. № 636 (ред. от 25.06.2012 г.) «О структуре федеральных органов исполнительной власти», а также региональных законов и подзаконных нормативных правовых актов. Необходимо формировать у студентов четкое понимание места определенного органа исполнительной власти в общей системе. С этой целью полезно давать студентам задания на понимание построения и структуры федеральных и региональных органов исполнительной власти, к примеру, сгруппировать органы власти

по различным основаниям или критериям. Кроме того, полезно адресовать студентов к официальным сайтам госорганов с целью подробного ознакомления с внутренней структурой, нормативно-правовыми актами, регулирующими их деятельность, подведомственными предприятиями и учреждениями, персоналиями и т. д. В таком случае полезно будет использование как в лекционной, так и в семинарской работе мультимедийного оборудования с проектором, поскольку «хорошо оснащенный электронный курс… усваивается студентом в пять-семь раз быстрее обычного курса» [13, с. 23–25].

В преподавании учебного курса административного права наблюдается несовершенство и отставание содержания основных источников учебно-методического обеспечения преподавания (учебников, учебных пособий и т. п.) от реалий законодательного регулирования. Если для других юридических дисциплин эта проблема носит или может носить фрагментарный характер, то для административного права она, скорее, системна. Ее существование объясняется не только динамично развивающейся юридической базой административного права, но и множественностью источников административного права, изменения в каждом из которых в той или иной мере отражаются на преподавании учебного материала, поскольку «процесс изменений в административном законодательстве, с одной стороны, обусловливает повышение требований к изучению административного права, с другой – дополнительно усложняет задачу изучения административного права как науки и отрасли российского права» [6, с. 2–3].

Одним из таких крупнейших институтов, постоянно претерпевающих изменение, является государственная служба. В соответствии с федеральным законом о системе государственной службы в Российской Федерации выделяется три вида государственной службы: государственная гражданская служба, военная служба, правоохранительная служба. Справедливо отмечается, что так как «… дисциплины «Государственная служба» нет», то «этот курс необходим для углубленного освоения юристами предмета административного права, формирования проблемного видения состояния науки и практики по государственной службе» [5, с. 7], поэтому важно особое внимание уделить государственной службе, ее правовому регулированию в курсе административного права, поскольку очевидно, что определенная часть выпускников юридических факультетов столкнется в своей профессиональной деятельности с государственно-служебными отношениями. На семинарах в рамках курса административного права целесообразно разбирать именно практический аспект поступления на государственную службу. Если речь идет о государственной гражданской службе, то следует подробно остановиться на подготовке пакета документов к конкурсу на замещение вакантной должности, обратить внимание на момент поступления на госслужбу, прохождение госслужбы, правовой статус госслужащего, ответственность, поощрение, привлечение к ответственности, прекращение госслужбы. Спецификой в изучении обладают военная и правоохранительная служба. И если нормативно-правовое регулирование первого вида имеет более-менее комплексный характер, то ввиду большого количества органов, в которых осуществляется прохождение правоохранительной службы (прокуратура, МВД, ФСКН, ФСБ, Следственный комитет, ФСИН, ФССП и др.), увеличивается количество рассматриваемых нормативных правовых актов как на уровне законов, так и на уровне подзаконного нормотворчества. В данном случае целесообразно знакомить студентов с самыми последними версиями норм, регулирующих данный институт, посредством размещения их в текстовом файле в университетских программно-технических комплексах со свободным доступом всех зарегистрированных студентов (в Волгоградском государственном университете таким ПТК является «УМКа» http://umka.volsu.ru).

Одной из ключевых проблем в преподавании как в рамках образовательного стандарта второго поколения, так и в рамках стандарта третьего поколения является вопрос изучения особенной части административного права. Зачастую данные темы изучаются по остаточному принципу. Этому есть несколько причин: нехватка часов в учебных планах; большой массив нормативно-правового и учебного материала по теме; наличие повторяющихся элементов, изученных в общей части, что касается в первую очередь полномочий органов исполнительной власти в отдельных сферах жизнедеятельности. Ранее некоторыми авторами предлагался «отказ от изучения в лекционном курсе вопросов особенной части советского административного права и одновременное увеличение

объема преподавания общей», особенную часть предлагалось «осваивать на семинарских занятиях» [9, с. 53–55].

Вызывает также обеспокоенность слабое или практически отсутствующее учебно-методическое обеспечение данной составляющей даже в ведущих вузах страны. К примеру, в практикуме МГУ по административному праву отсутствуют вопросы, тесты, задачи, нормативные акты и материалы обобщения судебной практики, литература к темам, входящим в особенную часть [2]. Эта проблема актуальна, поскольку в реальности практикующий юрист будет сталкиваться, как правило, с узким кругом вопросов, относящихся к той или иной сфере жизнедеятельности (экономика, правоохранительная деятельность, образование, транспорт, промышленность и т. д.), а именно все эти сферы изучаются в особенной части административного права.

Вызывает объективные трудности при изучении, однако имеет большую практическую сферу приложения группа тем, посвященных административному процессу, который состоит из нескольких крупных элементов – административно-регулятивного, административно-охранительного и производства по делам об административных правонарушениях. Несмотря на то, что существуют «предпосылки для определения четкой структуры административного процесса и утверждения его в качестве самостоятельной отрасли процессуального права» [8, с. 25–33], имеет смысл посвятить первоначальное внимание процессуальным нормам административного права в базовом курсе, поскольку более углубленное изучение административного процесса целесообразнее реализовывать в магистерских программах публично-правового профиля.

Это далеко не весь перечень проблем и задач, которые планируется решить при преподавании административного права в рамках третьего ФГОС. В дальнейшем, по мере совершенствования методических приемов, авторы планируют еще не раз обратиться к тематике преподавания данной учебной дисциплины в новых образовательных условиях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень) «бакалавр»). – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm464-1.pdf

2. Административное право Российской Федерации: Практикум / под ред. А. П. Алехина. – М.: Зерцало, 2011. – 256 с.

3. *Бахрах, Д. Н.* Административное право России / Д. Н. Бахрах. – М.: Эксмо, 2011. – 624 с.

4. *Давыдова, М. Л.* Новые Федеральные государственные образовательные стандарты по юриспруденции: некоторые тенденции в развитии российского юридического образования / М. Л. Давыдова, А. А. Шанин // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 10(83) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2011. – (Серия «Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе» ; вып. 8). – С. 37–39.

5. *Демин, А. А.* Государственная служба в РФ / А. А. Демин. – М.: Юрайт, 2012.– 391 с.

6. *Дикажев, М. М.* О частной методике преподавания студентам изменений в административном законодательстве / М. М. Дикажев // Финансовое право. – 2009. – № 2. – С. 2–3.

7. *Кирин, А. В.* О реформировании системы административного права / А. В. Кирин // Журнал российского права. – 2012. – № 3. – С. 51–56.

8. *Масленников, М. Я.* Административно-процессуальное право – реальная правовая отрасль / М. Я. Масленников // Административное право и процесс. – 2012. – № 3. – С. 25–33.

9. *Нагаев, А. Н.* О совершенствовании преподавания советского административного права: Из опыта юридического факультета РГУ / А. Н. Нагаев // Правоведение. – 1989. – № 6. – С. 53–55.

10. *Попов, Л. Л.* Государственное управление и исполнительная власть: содержание и соотношение / Л. Л. Попов, Ю. И. Мигачев, С. В. Тихомиров. – М.: Норма, 2011. – 320 с.

11. *Старилов, Ю. Н.* Отечественное административное право и стандарты иностранной «образовательной реформы»: новый ФГОС и проблемы построения современной системы учебного курса / Ю. Н. Старилов, А. В. Мартынов // Административное право и процесс. – 2012. – № 3. – С. 2–17.

12. *Чиркин, В. Е.* Система государственного и муниципального управления / В. Е. Чиркин. – М.: Норма, 2009. – 432 с.

13. *Щенина, Т. Е.* Мультимедиа как фактор интеграции юридических дисциплин, на примере предмета «Административное право» / Т. Е. Щенина // Административное право и процесс. – 2007. – № 5. – С. 23–25.

УДК 347.725:347.72.035
ББК 67.404.013.11

С. П. Коваленко, С. А. Фролов***

ИЗУЧЕНИЕ ПРАВОВОГО РЕЖИМА ДИВИДЕНДОВ В КУРСЕ ГРАЖДАНСКОГО ПРАВА

***Волгоградская академия МВД России**
****Волгоградский государственный университет**
E-mail: frolov_sa@mail.ru

В статье исследуются вопросы, связанные с правовым режимом дивидендов в акционерном обществе: правовое регулирование, порядок начисления и выплаты. Авторы выделяют проблемы, требующие особого внимания при изучении гражданского и корпоративного права.

Ключевые слова: дивиденды, акционерное общество, порядок начисления и выплаты, изучение гражданского права.

S. P. Kovalenko, S. A. Frolov***

STUDY OF THE LEGAL REGIME OF DIVIDENDS IN A COURSE OF CIVIL LAW

***Volgograd Academy of the Russian Internal Affairs Ministry**
****Volgograd State University**

The article explores the issues related to the legal regime of dividends in joint-stock companies: legal regulation, the procedure of calculation and payment. The authors point out the problems that need special attention in the study of civil and corporate law.

Keywords: dividends, joint-stock company, the procedure of calculation and payment, study of civil law.

Один из сложнейших вопросов в курсе гражданского права – это вопрос о правовом режиме дивидендов. Студенты должны знать, как минимум, следующее.

Дивиденд (dividend, англ., dividendus, лат. – подлежащий разделу) – часть общей суммы чистой прибыли организации, распределяемая между акционерами в соответствии с количеством, стоимостью и видом принадлежащих им акций.

Налоговый кодекс РФ признает дивидендом любой доход, полученный акционером (участником) от организации при распределении прибыли, остающейся после налогообложения по принадлежащим акционеру (участнику) акциям (долям) пропорционально долям акционеров (участников) в уставном (складочном) капитале этой организации. К дивидендам относятся также любые доходы, получаемые из источников за пределами Российской Федерации, относящиеся к дивидендам в соответствии с законодательствами иностранных государств (п. 1 ст. 43 НК РФ).

Не признаются дивидендами: 1) выплаты при ликвидации организации акционеру (участнику) этой организации в денежной или натуральной форме, не превышающие взноса этого акционера (участника) в уставный (складочный) капитал организации; 2) выплаты акционерам (участникам) организации в виде передачи акций этой же организации в собственность; 3) выплаты некоммерческой организации на осуществление основной уставной деятельности (не связанной с предпринимательской деятельностью), произведенные хозяйственными обществами, уставный капитал которых состоит полностью из вкладов этой некоммерческой организации (п. 2 ст. 43 НК РФ).

Источником выплаты дивидендов является чистая прибыль организации за прошедший год. Однако дивиденды по привилегированным акциям могут выплачиваться и за счет специально созданных фондов, которые используются, если прибыли у организации недостаточно или она вообще убыточна. Поэтому теоретически коммерческая организация может выплатить текущие дивиденды в сумме, превышающей размер прибыли отчетного периода, но все-таки основным является вариант распределения чистой прибыли текущего периода.

Величина чистой прибыли любой организации подвержена колебаниям. Решение о правильном ее использовании бывает непростым. В мировой практике разработаны различные варианты дивидендных выплат, базирующиеся на формализованных алгоритмах распределения прибыли.

Студент должен иметь представление о различных методиках выплаты.

1. *Методика постоянного процентного распределения прибыли.*

Данная методика распределения прибыли предполагает, что значение дивидендного вы-

хода неизменно, а если коммерческая организация закончит год с убытком, то дивиденд может вообще не выплачиваться.

2. *Методика фиксированных дивидендных выплат* предусматривает регулярную выплату неизменного дивиденда на акцию в течение продолжительного времени. Если организация развивается успешно и в течение ряда лет доход на акцию стабильно превышает определенный уровень, размер дивиденда может быть повышен. То есть между этими двумя показателями имеется определенный временной период.

3. *Методика выплаты гарантированного минимума и экстра-дивидендов* является развитием предыдущей методики. Организация выплачивает акционерам не только регулярные фиксированные дивиденды, но и в случае успешной деятельности – экстра-дивиденды, то есть премию, которая прибавляется к регулярным дивидендам и имеет разовый характер.

4. *Методика выплаты дивидендов по остаточному принципу* достаточно распространена на Западе. Ее суть состоит в том, что дивиденды должны выплачиваться в последнюю очередь – после того как удовлетворены все обоснованные инвестиционные потребности компании. Последовательность действий такова: а) составляется оптимальный бюджет капиталовложений; б) определяется оптимальная структура источников финансирования, в рамках которой выявляется величина собственного капитала, необходимого для исполнения бюджета; в) дивиденды выплачиваются только в том случае, если осталась прибыль, невостребованная для финансирования инвестиций.

5. *Методика выплаты дивидендов акциями* предполагает, что вместо денег акционеры получают дополнительный пакет акций. Причины применения такого подхода могут быть разными: финансовое положение организации не очень устойчиво, существуют проблемы с наличностью; организация развивается быстрыми темпами, ей нужны средства на развитие, в том числе в виде нераспределенной прибыли – изменилась структура источников средств; успешно работающий высший управленческий персонал наделен акциями в качестве поощрения, чтобы закрепить его в организации и стимулировать еще более активную работу.

В этом случае акционеры практически ничего не получают, поскольку выплаченный им дивиденд равен по величине уменьшению принадлежащих им средств, капитализированных в уставном капитале и резервах. Количество акций увеличивается, валюта баланса не изменяется, то есть уменьшается стоимостная оценка активов на одну акцию. При таком варианте акционеры все-таки получают ценные бумаги, которые при необходимости могут быть ими проданы.

Рыночная цена акций зависит от размера выплачиваемого акциями дивиденда. Небольшие дивиденды практически не оказывают влияния на цену. Существенный же дивиденд может значительно снизить рыночную цену акций. Выплата дивидендов акциями может сопровождаться либо одновременным увеличением уставного капитала и валюты баланса, либо простым перераспределением источников собственных средств – без увеличения валюты баланса. В экономически развитых странах второй вариант встречается чаще. В этом случае увеличивается уставный капитал за счет уменьшения эмиссионного дохода и нераспределенной прибыли прошлых лет [1].

Деятельность российских коммерческих организаций, в том числе и вопросы, касающиеся выплаты дивидендов, регулируется гражданским законодательством (ст. 2 «Отношения, регулируемые гражданским законодательством» Гражданского кодекса РФ), а также следующими законами: Федеральным законом от 26.12.1995 г. № 208-ФЗ «Об акционерных обществах», Федеральным законом от 08.02.1998 г. № 14-ФЗ «Об обществах с ограниченной ответственностью». Кроме того, разрабатывая дивидендную политику, компании должны опираться на Кодекс корпоративного поведения, утвержденный распоряжением ФКЦБ России от 4 апреля 2002 г. № 421/р «О рекомендации к применению Кодекса корпоративного поведения». Имущественной основой деятельности общества, его уставным капиталом становятся внесенные средства. Уставный капитал формируется из номинальной стоимости акций общества, а лица, внесшие в него деньги или имущество, становятся владельцами акций, акционерами.

Акционеры – владельцы обыкновенных акций акционерного общества, которые имеют право на получение дивидендов (п. 2 ст. 31 Закона об АО). Первоначальной и основной целью акционеров в большинстве случаев является, разумеется, создание и успешная деятельность организации. Однако совсем немаловажен и фактор личной заинтересованности: возможность получать впоследствии проценты от прибыли общества – дивиденды по акциям.

Акция – это эмиссионная ценная бумага, закрепляющая права ее владельца (акционера) на получение части прибыли акционерного общества в виде дивидендов, на участие в управлении акционерным обществом и на часть имущества, остающегося после его ликвидации. Акция является именной ценной бумагой (ст. 2 Федерального закона от 22.04.1998 г. № 39-ФЗ «О рынке ценных бумаг».

Вид акции определяет права различных групп акционеров. Так, владельцы привилегированных акций имеют право на часть прибыли, но не имеют права голоса на собраниях акционеров. В случае ликвидации организации их доля в активах компании выплачивается после удовлетворения требований кредиторов раньше, чем доля владельцев обыкновенных акций.

Размер дивидендов по привилегированным акциям указывается в уставе акционерного общества. Дивиденды выплачиваются обязательно, независимо от результатов работы организации. Нарушение этого условия дает владельцам таких акций право голоса на общем собрании по всем вопросам повестки дня, а это может существенно повлиять на принимаемые решения.

Привилегированные акции бывают кумулятивными. Кумулятивные привилегированные акции – это акции, дивидендный доход по которым накапливается, если он не объявлен, то есть держатели таких акций сохраняют право на получение дивидендов в будущем. Поэтому прибыль или убыток организации после уплаты налогов корректируется с учетом накапливаемых дивидендов по привилегированным кумулятивным акциям.

Некумулятивные привилегированные акции доход не накапливают. Если за определенный период дивиденды не были объявлены, то держатели таких акций теряют право на их получение в будущем.

В любом случае акционеры, вкладывая средства в уставные капиталы или акции российских или зарубежных организаций, хотят получать доходы от вложений. И выплата, и получение дивидендов должны сопровождаться правильным и своевременным удержанием и перечислением в бюджет налогов, правильным отражением их в отчетности. Должны быть учтены определенные льготы, предоставляемые инвесторам.

Довольно сложно бывает отследить ежегодные изменения налогового законодательства. Так, значительные изменения, касающиеся налогообложения дивидендов, произошли в 2008 году. Изменения были внесены Федеральным законом от 16.05.2007 г. № 76-ФЗ «О внесении изменений в статьи 224, 275 и 284 части второй Налогового кодекса Российской Федерации» [2].

Само существование корпоративного права на доход лишь гарантирует акционеру при наступлении определенных юридических фактов (каковым является принятие решения о выплате дивидендов) возникновение обязательственного права на дивиденд. Выплата дивиденда за конкретный период прекращает обязательственное право акционера на доход за указанный период (в соответствии со ст. 408 ГК РФ обязательство прекращается надлежащим исполнением), корпоративное же право акционера на дивиденд не прекращается и существует до отчуждения акционером своей доли.

Предмет обязательства должен быть всегда четко определен, поэтому до принятия обществом решения о выплате дивиденда у акционера не может существовать обязательственного права на доход, так как до принятия такого решения акционер не знает, получит ли он дивиденд или нет, и если получит, то в какой форме и в каком размере.

Акционер имеет право требовать выплаты дивиденда после принятия решения о выплате (объявлении) дивидендов. Таким образом, никаких гарантий акционеру о выплате дивиденда общество предоставить не может.

Действующее законодательство предусматривает возможность определения срока выплаты дивидендов в уставе или путем принятия решения общего собрания. В случаях, если этот срок не определен ни решением общего собрания, ни уставом, выплата дивидендов осуществляется в срок, установленный в законе – не более 60 дней со дня принятия решения о выплате дивидендов в соответствии с п. 4 ст. 42 Федерального закона от 26 декабря 1995 г. № 208-ФЗ «Об акционерных обществах». При этом в данной норме Федерального закона «Об акционерных обществах» не предусмотрено, как 60-дневный срок выплаты дивидендов может изменяться в уставе или решении общего собрания общества. Авторы полагают, что в указанных документах может быть установлен как более короткий срок, так и более длительный. Например, в акционерном обществе в интересах отдельных крупных акционеров

может быть предусмотрен более продолжительный срок для реализации решения о выплате дивидендов. Очевидно, что срок выплаты дивидендов не может выходить за дату принятия решения о распределении прибыли за последующий период. Таким образом, годовые дивиденды должны быть выплачены не позднее даты следующего годового общего собрания (абзац 3 п. 1 ст. 47 Федерального закона «Об акционерных обществах») [2].

Итак, студент должен запомнить: *дивидендом называется часть чистой прибыли акционерного общества, подлежащая распределению между акционерами, приходящаяся на одну обыкновенную или привилегированную акцию. Чистая прибыль, направляемая на выплату дивидендов, распределяется между акционерами – владельцами каждой категории (типа) акций пропорционально количеству принадлежащих им акций*.

Следует отметить, что размещенными акции считаются только тогда, когда в отношении данных акций соблюдены все из нижеперечисленных условий: государственная регистрация акций и регистрация отчета о выпуске акций; государственная регистрация соответствующих изменений в уставе акционерного общества, связанных с увеличением уставного капитала общества; полная оплата акций акционерами.

Только после выполнения указанных условий и осуществления обществом и акционерами всех необходимых действий, связанных с этими условиями, дивиденды могут быть начислены и выплачены обществом (с учетом иных требований к выплате дивидендов, установленных ГК РФ и Законом об АО для выплаты дивидендов по акциям).

Получение дивидендов владельцами обыкновенных акций общества полностью зависит от результатов деятельности общества и наличия прибыли от такой деятельности. Общество не может гарантировать выплату дивидендов по обыкновенным акциям и нести при этом ничем не обусловленные обязательства перед такими акционерами по выплате дивидендов. Более того, общество даже не вправе предоставлять такого рода гарантии. Так, в соответствии со ст. 34 Закона о рынке ценных бумаг в рекламе акций запрещается указывать предполагаемый размер доходов по акциям и прогнозы роста их курсовой стоимости.

Акционерное общество вправе самостоятельно решать, сколько раз в год оно должно выплачивать дивиденды акционерам. Общество вправе ежеквартально, раз в полгода или раз в год принимать решение (объявлять) о выплате дивидендов по размещенным акциям. Объявление и выплата дивидендов должны осуществляться обществом в отношении каждой категории и типов акций, размещенных обществом. Дивиденды выплачиваются деньгами, а в случаях, предусмотренных уставом общества, иным имуществом (п. 1 ст. 42 Закона об АО). Они выплачиваются из чистой прибыли общества за текущий год. Дивиденды по привилегированным акциям определенных типов могут выплачиваться за счет специально предназначенных для этого фондов общества.

Безусловно, студенты, изучающие вопрос о правовом режиме дивидендов, не могут запомнить весь массив информации, но они должны в этой информации успешно ориентироваться.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Каллаур, Н. А.* Экономико-правовой бюллетень / Н. А. Каллаур // СПС «Консультант Плюс». – 2008. – № 12.

2. Комментарий к Федеральному закону «Об акционерных обществах» / под ред. Г. С. Шапкиной // Консультант Плюс. – М.: Юстицинформ, 2002.

УДК 811.161. 2’243
ББК Ш 141.2

А. В. Бахмутова

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПОСОБИЙ ПО КУЛЬТУРОЛОГИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: cars@vstu.ru

В статье рассматриваются вопросы, связанные с созданием пособий по культурологии для иностранных студентов-нефилологов. Подчеркивается значимость материалов культурологического характера для решения не только лингвистических, коммуникативных задач обучения русскому языку как иностранному, но и для формирования навыков и умений основных видов речевой деятельности. В качестве примера взяты пособия, созданные на секции русского языка основных факультетов.

Ключевые слова: культурология, виды речевой деятельности, общефункциональные психологические механизмы (осмысление, память).

A. V. Bakhmutova

TO THE QUESTION OF SPECIFIC ASPECTS OF MANUALS ON CULTURAL STUDIES FOR FOREIGN NON-PHILOLOGICAL STUDENTS

Volgograd State Technical University

The article focuses on the issues connected with creating manuals on Cultural Studies for foreign non-philological students. It is revealed that culturally relevant materials are important for accomplishing linguistic and communicative aims in teaching Russian as a foreign language as well as developing speech skills and habits. The manuals worked out at the Department of the Russian language (the main faculties sector) are demonstrated as an example.

Keywords: Cultural Studies, speech activities, general functional psychological mechanisms (understanding, memory).

Культурология играет важную роль в духовном развитии общества. Введение этой дисциплины в учебную программу вузов как для российских, так и для иностранных студентов является положительным моментом в процессе гуманитаризации высшего образования. Однако многочисленные учебники по данной дисциплине адресованы российским учащимся, то есть носителям русской культуры, а студенты-иностранцы первого курса еще не готовы понять и извлечь необходимую информацию. Они испытывают серьезные затруднения.

В связи с этим возникает необходимость создания пособий, ориентированных на иностранных студентов. Методически целесообразно подготовить для них пособие по культурологии, которое не только давало бы «определенную систему фактов», но и содержало бы материалы лингвистического характера.

Публикации ведущих психологов и методистов в области обучения как иностранному языку (ИЯ), так и русскому языку как иностранному (РКИ) позволили определить основной психолого-педагогический подход, устанавливающий содержание и форму учебного процесса. Этот подход получил название *личностно-деятельностный*. Суть его состоит в том, что «в центре обучения находится сам обучаемый», что «формирование его личности должно осуществляться средствами каждого конкретного учебного предмета» [1, с. 3]. Поскольку личность (в том числе и языковая) формируется только в процессе деятельности, то объектом обучения на занятиях является речевая деятельность (РД) на изучаемом языке.

В условиях технического вуза трудно научить студентов владению всеми видами РД (чтение, аудирование, говорение и письмо) в равной степени. Это связано с тем, что каждый из них обладает специфическими механизмами восприятия или порождения речи. Однако исследования психологов позволили определить специфические (свойственные только данному виду РД) и общие (универсальные) для каждого вида РД механизмы, зная которые, можно формировать одновременно навыки не только одного определенного вида РД, но и создавать оптимальные возможности для формирования других видов РД. При взаимодействии видов РД особое значение приобретает перенос общефункциональных меха-

низмов (осмысление, память, вероятностное прогнозирование и пр.). Общефункциональные психологические механизмы являются основой для формирования собственно речевых (вторичных) механизмов. Совершенно очевидна целесообразность направленного формирования общефункциональных механизмов.

Преподавателям-практикам важно уяснить, что каждый вид РД не только отличается от других, но и имеет много общего с ними, что делает возможным осуществлять перенос умений с одного вида РД на другой [2]. Как говорилось выше, особое значение имеет перенос таких общефункциональных психологических механизмов, как ***осмысление, память и вероятностное прогнозирование***.

Поскольку текст является основной единицей обучения ИЯ, представляется актуальным рассмотреть возможности текстов культурологической направленности. Для работы с текстами в иностранной аудитории необходимо продумать методический аппарат, отражающий все этапы работы.

На кафедре русского языка (секция основных факультетов) ВолгГТУ создан ряд пособий, результаты работы с которыми позволяют утверждать, что данные тексты являются ценнейшим материалом для решения не только лингвистических, коммуникативных задач обучения РКИ, но и для формирования навыков и умений основных видов РД. Например, «Лингвокультурология» (1-я часть пособия для иностранных студентов, изучающих культурологию). Оно включает курс лекций (11) по основным разделам культурологии, а также контрольные тесты и темы рефератов, рекомендуемые студентам-иностранцам.

Тематика лекций максимально приближена к учебной программе по культурологи для российских студентов. В лекциях дается толкование отдельных слов, чтобы облегчить учащимся восприятие материала. Каждая лекция снабжена вопросами для (само)контроля, позволяющими выявить основные проблемы в изучаемой теме.

Контроль знаний учащихся варьируется в рамках традиционных форм. Обязательным является устный опрос по каждой лекционной теме, также предусмотрены письменные тестовые задания по темам. В качестве примера приводится фрагмент тестовых заданий по теме «Города России».

1. *Какие здания, скульптурные памятники являются символами Санкт-Петербурга?*

а) Мамаев курган, Дом Павлова;

б) Большой театр, Третьяковская галерея, Собор Василия Блаженного;

в) Зимний дворец, Государственный Русский музей, памятник Петру I.

2. *Жители какого города могут назвать себя «островитяне», т. е. жители острова или островов?*

а) Москва;

б) Волгоград;

в) Санкт-Петербург.

3. Что такое «Медный всадник»?

а) памятник литературному герою;

б) скульптурный портрет;

в) памятник царю Петру I; г) памятник М. В. Ломоносову.

Студенты-первокурсники пишут реферат по одной из предложенных тем, а затем готовят изложение основных его положений в устной форме. Для рефератов предлагаются темы, которые, по мнению автора, вызывают интерес у иностранных учащихся, например, «История жизни и творчества одного из русских художников (композиторов и др.)»; «Русские пословицы о труде, учебе (или на любую другую тему) в сравнении с пословицами вашего народа».

Подготовлено доработанное и значительно расширенное переиздание учебного пособия «Лингвокультурология», которое называется «Лингвокультурология. 15 лекций для иностранных студентов, изучающих культурологию». Оно содержит те же разделы, что и первая часть пособия. Сохранена и структура подачи учебных материалов.

В лекциях материал излагается по основным этапам развития культуры, но рассматривается культура только таких ведущих регионов, как Европа и Восток.

В отличие от предыдущего издания в пособие включены новые темы, знакомящие с культурой России XVII–XIX вв. и с историей, достопримечательностями ряда российских городов. Также исправлены и дополнены материалы лекций, которые были представлены в первом издании данного пособия.

В лекциях значительно представлены персоналии, что позволяет повысить общеобразовательный уровень учащихся, а также эти сведения будут необходимы студентам при изучении других дисциплин.

В лекционных материалах довольно широко представлена информация о системе образования, которая существовала в определенную

эпоху в той или иной стране, так как эти сведения вызывают вполне объяснимый интерес в студенческой аудитории.

Предлагаемые в пособии лекции являются прекрасным материалом для совершенствования навыков чтения и аудирования, то есть рецептивных видов РД, а также говорения (продуктивный вид РД).

Культуроведческая компетенция – это знания и умения, необходимые студенту-иностранцу как для знакомства с произведениями русской классической литературы, с разными видами искусства и др., так и для осуществления речевой деятельности в социокультурной сфере. На взгляд автора, целесообразно практиковать создание учебных пособий лингвокультурологического характера, знакомящих иностранных учащихся с реалиями культуры нашей страны. В связи с этим им было создано пособие словарного типа «Реалии быта и культуры России XIX в.». Материалы пособия, во-первых, помогают учащимся осмыслить предложенные лексические единицы, благодаря знакомству с культурным компонентом их семантики, с их лексическим фоном. Во-вторых, полиаспектный характер словарных статей способствует развитию как рецептивных (разные виды чтения, аудирование), так и продуктивных (говорение) видов РД.

Этот словарь ориентирован на иностранных студентов-нефилологов 2–3 курсов. В нем, в отличие от имеющихся лингвострановедческих словарей, семантизирована лексика не какой-то одной тематической группы, а нескольких, что связано с практическими запросами преподавания РКИ.

В структуре словаря предусмотрены следующие разделы: предисловие; обзорная статья разъясняющего характера; сам словарь, словарные статьи которого семантизируют отобранные лексические единицы на уровне понятия (Что такое … дуэль?) и на уровне лексического фона (Что вы знаете о … дуэли?). Словарные статьи строятся по единой схеме.

Словарь завершается общим алфавитным списком заголовочных единиц.

В словник включено около 50 лексических единиц. Среди отобранных лексических единиц можно выделить несколько тематических групп, например: общественные сословия (дворянин, крепостной крестьянин, купец); реалии культуры и быта (бал, дуэль, карты, «передвижники») и др.

В качестве примера приводится часть словарной статьи «Дворянин».

Дворянин, -а, мн. -яне (дворяне), -рян, м.

Лицо, принадлежащее дворянству. Дворянство – в феодальном и капиталистическом обществе господствующий эксплуататорский класс (из помещиков и чиновников), который имел ряд привилегий (льгот).

Молодой, старый, богатый, мелкопоместный, среднепоместный, крупнопоместный, столбовой (древнего рода)... дворянин.

Потомственный дворянин – дворянин, который сам или предок его в недалеком поколении выслужили дворянство.

Личный дворянин – дворянин, выслуживший дворянство, которое не передавалось по наследству.

Честь дворянина, слово дворянина...; Быть дворянином, стать дворянином...

Дворянка, -и, ж. Дворянский, -ая, -ое, ие. Д. сын, род, кодекс, съезд, усадьба, собрание, традиции...

Русские пословицы и поговорки по данной теме.

Ни купец, ни дворянин, а своему дому (делу, слову) господин.

Спесь дворянская, а ум крестьянский (спесь – надменность, высокомерие). Не дворянин, и сам сходишь.

Сословия – это социальные (общественные) группы, которые различаются по экономическому и правовому (юридическому) положению. Эти общественные группы имели права и обязанности, которые передавались по наследству и были закреплены законом. Наличие сословий характерно для феодального общества. В России во второй половине XVIII в. и в XIX в. общество делилось на пять сословий: дворянство, духовенство, купечество, мещанство, крестьянство. Дворянство – высшее привилегированное сословие, главной обязанностью которого была «государева служба», прежде всего военная. Из дворянства формировался командный состав царской армии, его представители занимали высшие государственные должности, в его руках находилось местное управление. Дворянство обладало исключительным правом владеть землей и крепостными крестьянами, оно было свободно от государственных налогов, в отношении дворян запрещались телесные наказания. Их дети имели право получать образование в привилегированных учебных заведениях...

Вопросы для (само)контроля.

1. Чем дворянство отличалось от других сословий?

2. Каких дворян называли помещиками?

3. Что являлось основным показателем богатства дворянина?

4. Какие вы знаете слова, которые являются однокоренными со словом *дворянин*?

5. Какие русские пословицы и поговорки о дворянах и дворянстве вам понравились?

При отборе тем для данного пособия учитывалось следующее: степень актуальности данного явления русской культуры в структуре языковой личности иностранного студента; интеллектуальные возможности иностранных учащихся и их интересы; востребованность предлагаемой информации в дальнейшем процессе обучения.

В статье рассмотрены лишь некоторые вопросы, связанные с созданием пособий по культурологии для иностранных студентов-нефилологов. Итоги работы показали, что предложенные материалы могут быть успешно использованы для решения не только лингвистических, коммуникативных задач обучения РКИ, но и для формирования навыков и умений основных видов речевой деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Зимняя, И. А.* Психология обучения неродному языку на материале русского языка как иностранного / И. А. Зимняя. – М., 1989. – 219 с.

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

3. *Журавлева, Л. С.* Обучение чтению: на материале художественных текстов / Л. С. Журавлева, М. Д. Зиновьева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1988.– 152 с.

4. *Аванесов, В. С.* Форма тестовых заданий: учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей / В. С. Аванесов. – 2-е изд., перераб. и расшир. – М.: Центр тестирования, 2005. – 156 с.

5. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 86 с.

6. *Воробьев, В. В*. Лингвокультурология: монография / В. В. Воробьев. – М.: РУДН, 2008. – 336 с.

7. *Бахмутова, А. В.* Лингвокультурология (15 лекций для студентов-иностранцев): учеб. пособие для иностранных студентов, изучающих культурологию / А. В. Бахмутова. – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2011. – 164 с.

8. *Бахмутова, А. В.* Реалии быта и культуры России XIX в.: учеб. пособие / А. В. Бахмутова. – Волгоград ВолгГТУ, 1997. – 104 с.

УДК 811.161.1’243
ББК Ш141.2

Т. Н. Весова, Е. В. Чистякова

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: vesovsfamily@mail.ru, lenka-54@inbox

Данная статья посвящена актуальной проблеме поиска наиболее эффективных форм обучения общению на русском языке студентов-иностранцев, получающих высшее образование в России. Размышляя над оптимальными путями совершенствования учебного процесса, авторы отмечают важность использования на занятиях русского языка как иностранного аудиовизуальных средств, позволяющих активизировать процесс преподавания РКИ.

Ключевые слова: аудиовизуальные средства, монологическая и диалогическая речь, видеозапись художественных и короткометражных фильмов, личностное отношение, психологические особенности воздействия видеофильмов, проведение кинозанятий.

T. N. Vesova, E. V. Chistyakova

METHODICAL FOUNDATIONS OF USE FEATURE FILMS IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Volgograd State Technical University

The article focuses on the topical issue of seeking the most effective forms of teaching foreign students, getting higher education in Russian universities, to communicate in the Russian language. Contemplating optimal ways of improving the teaching process, the authors point out the importance of using audio-visual facilities at the lessons of Russian, which activates teaching Russian as a foreign language.

Keywords: audiovisual facilities, monologue and dialogue, video records of feature and short films, personal attitude, psychological peculiarities of the impact produced by videos, conducting videoclasses.

Обращение преподавателей РКИ к аудиовизуальным средствам – это не следование моде, а желание найти наиболее эффективные формы обучения общению на иностранном языке. Оптимальный путь устранения трудностей при обучении умениям монологической и диалоги-

ческой речи видится в создании благоприятных условий для развития спонтанности, стимуляции языкового общения. Для учебного процесса, когда у учащихся сформирована элементарная база владения языком, но нет адекватных умений, нужны средства, которые развили бы эти умения. Надежным помощником в разрешении этой задачи являются аудиовизуальные средства, позволяющие представить язык в действии, при просмотре видеофильма восприятию студентов легко доступны и участники, и их язык, ведь люди предстают в таких обстоятельствах, в которых проходит коммуникация.

Более того, использование видеозаписей на занятиях способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности студентов. При использовании видеофильмов на занятиях по русскому языку развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что учащемуся будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение, придает веру в свои силы, вызывает желание совершенствовать знания. Необходимо стремиться к тому, чтобы студенты получали удовлетворение от фильма именно через понимание языка, а не только через интересный и занимательный сюжет. Еще одним достоинством видеофильма является сила впечатления и эмоционального воздействия на учащихся. Поэтому главное внимание должно быть направлено на формирование у учащихся личностного отношения к увиденному.

Следует отметить, что видеоматериалы – это не только еще один источник информации. Использование видео способствует развитию различных сторон психической деятельности учащихся, и, прежде всего, внимания и памяти. Во время просмотра в аудитории возникает атмосфера познавательной совместной деятельности. В этих условиях даже невнимательный студент становится внимательным. Для того, чтобы понять содержание видеофильма, необходимо приложить определенные усилия. Так непроизвольное внимание переходит в произвольное. А интенсивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания, воспринимаемая на слух незнакомая лексика легко усваивается в контексте звучащего текста при поддержке видеоряда.

Таким образом, психологические особенности воздействия видеофильмов (способность управлять вниманием каждого обучаемого и групповой аудитории, влиять на объем долговременной памяти и увеличение прочности запоминания, оказывать эмоциональное воздействие на учащихся и повышать мотивацию обучения) способствуют интенсификации учебного процесса. Успешное достижение такого результата возможно лишь при систематическом показе видеофильмов, а также при методически организованной демонстрации. На кафедре русского языка ВолгГТУ разработаны методические приемы использования видеозаписей художественных и короткометражных фильмов в практике преподавания русского языка иностранным студентам.

Изучение произведений русской литературы, русской классики – неотъемлемая часть занятий со студентами-иностранцами с первого по шестой курс. Так, первокурсники читают повесть А. Грина «Алые паруса» (адаптированный вариант), начиная со второго курса, студенты знакомятся с жизнью и творчеством русских писателей-классиков.

Изучение художественных произведений целесообразно сопроводить просмотром художественных фильмов, созданных по их мотивам. Использование видеофильмов интенсифицирует формирование навыков аудирования, положительно влияет на развитие слуховой памяти, значительно сокращает период накопления лексического запаса, повышает интерес к изучаемому материалу. Особенно это важно для студентов 1–2 курсов. Поэтому для учащихся-иностранцев этих курсов были созданы пособия по работе не только с самим текстом художественного произведения, но и с фильмами на основе этих произведений. При проведении кинозанятий принято выделять три этапа: 1) подготовительный – этап предварительного снятия языковых трудностей; 2) восприятие кинофильма – развитие умений восприятия киноинформации; 3) развитие навыков и умений устной речи. Структура созданных пособий соответствует требованиям, предъявляемым к методическим материалам данного типа, то есть даются предтекстовые, притекстовые, послетекстовые задания при работе с художественным текстом и выполняются упражнения предпросмотровые, во время просмотра фильма и послепросмотровые задания. О. П. Быкова выделяет три этапа: подготовительный, фильмовый и постфильмовый, которые способствуют развитию речевых умений учащихся и уг-

лублению их грамматических знаний [3]. Пособия содержат различные виды упражнений, предполагающих разнообразную работу с лексикой (толкование слов, подбор однокоренных слов, синонимов, антонимов, словообразовательный анализ, лексическая сочетаемость), грамматикой (падежные окончания, виды глаголов, употребление причастных и деепричастных оборотов), вопросы и задания на проверку понимания прочитанного и просмотренного. Возможность сопоставить прочитанное и увиденное повышает интерес к процессу чтения художественной литературы, интенсифицирует формирование навыков всех видов речевой деятельности. Таким пособием является «Читаем. Смотрим. Говорим: развитие речевых умений на материале художественных текстов и видеозаписей одноименных фильмов», которое состоит из двух частей: а) А. С. Грин (содержит биографию писателя, тест по биографии, задания к повести «Алые паруса», тест по произведению, работу над одноименным художественным фильмом) и б) А. С. Пушкин (биография, тест, задания к повестям «Метель» и «Станционный смотритель», работа над художественным фильмом «Станционный смотритель»), и пособие по повести А. С. Пушкина «Барышня-крестьянка» и лирической комедии по мотивам этого произведения. В качестве примеров приводится система работы над художественными фильмами в первом пособии.

Подготовительные задания перед просмотром фильма «Алые паруса» включают в себя лексические упражнения, которые помогают снять языковые трудности. Перед просмотром фильма дается задание обратить внимание на то, что видел капитан Грей во время своих дальних странствий, послепросмотровые задания нацеливают студентов на выход в речь, так как включают такие, например, вопросы: «Как вы понимаете фразу о том, что чудеса надо делать своими руками?» или «Совпало ли ваше представление об Ассоль и капитане Грее после прочитанного и увиденного?», предлагают сопоставить прочитанный текст и просмотренный фильм, описать место, где жила Ассоль, и усадьбу Артура Грея, составить диалоги по образцу и по предложенным ситуациям.

Перед просмотром фильма «Станционный смотритель» студентам предлагается прочитать стихотворение А. С. Пушкина «Приметы», которое звучит в фильме как романс, сравнить его с прочитанной повестью. Задания перед просмотром фильма нацеливают на глубокое понимание содержания как произведения А. С. Пушкина, так и замысла постановщика С. Соловьева, потому что студенты должны отметить новые сцены и сцены, не вошедшие в фильм; почувствовать эмоциональный контекст определенных сцен; обратить внимание на музыку. Задания после просмотра должны вывести студента в устную речь, так как нужно ответить на поставленные перед просмотром фильма вопросы, оценить эмоциональное состояние героя, пересказать понравившиеся эпизоды. В сильных группах можно предложить письменное задание: написать продолжение повести, порассуждать о возможной дальнейшей судьбе Дуни с последующим устным обсуждением этих работ в аудитории.

На занятиях по русскому языку как иностранному целесообразно использовать не только полнометражные фильмы, но и небольшие по объему видеоматериалы. Работа по развитию речи на базе художественного фильма «Станционный смотритель» предполагает объемную работу, рассчитанную на большое количество учебных часов. Сюжеты из детского юмористического киножурнала «Ералаш» длятся от полутора до четырех-пяти минут – оптимальное, по мнению многих специалистов, время для учебного видео, что позволяет в рамках занятий показать разнообразные реальные прагматические социокультурные ситуации и прокомментировать их. Огромное коммуникативное преимущество этих фильмов заключается в том, что они предназначены для носителей языка, при их использовании создаются благоприятные условия для развития спонтанности, стимулируется языковое общение, облегчается знакомство с новой культурой. Недостатком является неупорядоченность языкового материала с точки зрения практических целей преподавания, высокий темп речи, что осложняет восприятие учащимися, особенно на начальном этапе.

Следует рассмотреть приемы работы с короткометражными видеофильмами на примере двух фильмов из киножурнала «Ералаш».

Работа над каждым фильмом в пособии построена по определенной схеме: даются новые слова, часть из них объяснена в пособии, о чем-то расскажет преподаватель, остальное студенты смогут посмотреть по словарю. Затем предлагаются вопросы перед просмотром фильма. Они могут быть связаны с грамматикой, а так-

же обращают внимание на определенные детали, которые понадобятся при ответах на вопросы после просмотра. Третья группа заданий – после просмотра фильма. Иногда это тест – наиболее современная форма контроля – и ответы на вопросы, иногда только беседа с преподавателем. Самым сложным представляется четвертое – творческое задание. Оно должно вывести в монолог или диалог, возможны и письменные работы.

Фильм «Голодовка»

Лексика

Голодовка, объявлять – объявить голодовку, сосиски; пирожное; компот; «Приятного аппетита!»; поесть (поешь) как следует; как пес в конуре; рассесться (расселся); правописание безударных гласных.

Задания перед просмотром фильма.

1. Скажите, где происходит действие.

2. Прочитайте табличку, которую написал мальчик, и скажите, нашли ли вы там ошибки.

3. По какой причине люди могут объявить голодовку?

4. Удалось ли мальчику побороться за свои права? Почему?

Задания после просмотра фильма.

• *Тест*

Выберите один правильный ответ

1. Действие фильма происходит

а) на улице; б) дома; в) в классе; г) в коридоре школы.

2. В табличке, которую написал мальчик («Обивляю галадовку, требую тройки по русскому языку», есть ошибки:

а) в одном слове; б) двух словах; в) трех словах; г) четырех словах.

3. Фразу «Ты сначала поешь как следует, а потом голодай!» говорит:

а) директор школы; б) учительница; в) товарищи; г) техничка.

4. Пожелание «Приятного аппетита!» говорит:

а) директор школы; б) учительница; в) товарищи; г) техничка.

5. Задание «Выучи правописание безударных гласных» дает:

а) директор школы; б) учительница; в) товарищи; г) техничка.

• *Ответьте на вопросы*

1. Какие ошибки на табличке у мальчика?

2. Имеет ли право этот ученик требовать положительной оценки по русскому языку?

3. Что принесли мальчику поесть?

4. По какой причине люди могут объявить голодовку?

5. Ему не поставят тройку по русскому языку, потому что он не сумел выдержать голодовку?

6. Удалось ли мальчику побороться за свои права? Почему?

7. Ждет ли этого ученика наказание? Если да, то какое?

8. Мальчику говорят: «Поешь как следует!» Что еще можно сделать «как следует»?

• *Творческое задание*

1. Имеют ли право школьники или студенты бороться за более высокую оценку (высокий балл)? Каким образом? Что может предпринять студент, если чувствует, что его знания выше той оценки, которую ему ставит преподаватель?

Методически обоснованное, планомерное использование видеозаписей художественных и короткометражных фильмов делает занятия запоминающимися, интересными, более динамичными, позволяет активизировать процесс преподавания РКИ, содействует совершенствованию умений в различных видах речевой деятельности. Это рациональный способ повышения эффективности обучения. Видеозанятия способствуют более качественному усвоению информации, увеличению объема монологического высказывания, уменьшают количество ошибочных речевых действий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бахмутова, А. В.* «Барышня-крестьянка»: учебное пособие по русскому языку для студентов-иностранцев на материале повести А. С. Пушкина и одноименного фильма / А. В. Бахмутова, Т. Н. Весова, Е. В. Чистякова / ВолгГТУ. – Волгоград, 2005. – 40 с.

2. *Весова, Т. Н.* Читаем. Смотрим. Говорим: развитие речевых умений на материале художественных текстов и видеозаписей одноименных фильмов: учеб. пособие / Т. Н. Весова, Е. В. Чистякова / ВолгГТУ. – Волгоград, 2008. – 56 с.

3. *Быкова, О. П.* Учебные модули для работы с видеоматериалом / О. П. Быкова // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 2.

4. *Мезенина, Л. М.* Использование видеокурсов при обучении иностранной речи (на примере английского языка) / Л. Мезенина. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/312881/

5. *Сибагатулина, Т. А.* Приемы развития говорения на уроке иностранного языка с помощью видеофильма. / Т. Сибагатулина // Интернет-журнал «Эйдос». – 2009. – 10 ноября. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2009/1110 – 2.htm. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.

ББК Т3(2)622.12,01

Е. В. Огаркова

К ВОПРОСУ О НОВЫХ ИСТОЧНИКАХ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ СТАЛИНГРАДА В 1940-е ГОДЫ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: elen-ogarkova@yandex.ru

Статья является кратким изложением результатов нескольких исследовательских проектов автора за последние пять лет. Они посвящены новым историческим источникам изучения советской культуры периода Второй мировой войны. Цель данной работы – выявить особенности формирования сталинградской художественной школы и на ее примере выявить региональные особенности советского реализма 1941–1945 годов. Автор продолжает серию публикаций, в которых популяризирует художественные исторические источники и обосновывает их историко-документальное своеобразие.

Ключевые слова: Сталинградская битва в искусстве; исторические источники изучения художественной культуры; художник и война; социалистический реализм.

E. V. Ogarkova

THE QUESTION IS ABOUT OF NEW SOURCES OF STUDYING ART LIFE OF STALINGRAD IN 1940TH YEARS

Volgograd State Technical University

Article is a summary of results of several research projects of the author for last 5 years. They are devoted to new historical sources of studying of the Soviet culture of the period of II world war; to comparison mass political schedules and front figures about Stalingrad battle. The purpose of this work is – to reveal features of formation of Stalingrad art school and on its example to reveal regional features of the Soviet realism in 1941-1945. The author continues a series of publications in which popularizes art historical sources and proves their historical and documentary originality.

Keywords: Stalingrad battle in art; historical sources of studying of art culture; the artist and war; socialist realism.

Город-герой Волгоград – город с необычной исторической судьбой. Великие социальные катастрофы XX века, случившиеся в России, непосредственно затронули его. Практически за жизнь одного поколения произошли повороты истории, при которых менялось все: имя, состав населения, облик.

Сталинградская битва, развернувшаяся на берегах Волги и Дона, уже в ходе сражения стала ассоциироваться с кульминацией военного противостояния Советского Союза и Третьего Рейха. Драматургия битвы, огромное число сюжетов, фактов беспрецедентного героизма, подвигов самопожертвования, чудес и казусов сделали это сражение не только объектом исторической науки, но и объектом художественного осмысления истории человечества в XX веке.

На полях сражения оказались десятки и сотни художников, профессионалов и самодеятельных авторов. Была создана чрезвычайно обширная художественная изобразительная летопись. В настоящее время произведения изобразительного искусства изучаются как новый, мало известный пласт исторических источников о Сталинградской битве. По принципу назначения их можно разделить на две группы:

а) массовая политическая графика: плакаты, листовки, открытки, изданные в целях пропаганды большими тиражами. Массовая политическая графика, следующая в русле государственной идеологии и являющаяся одним из способов пропагандистского воздействия, отражает официально признанную оценку Сталинградской битвы;

б) фронтовые рисунки – уникальные исторические документы. Они помогают воссоздать психологический фон эпохи, без которого невозможно глубокое и всестороннее изучение прошлого, содержат личный взгляд художников, их мироощущение и понимание происходивших событий.

В изучении и постижении прошлого историки и искусствоведы делают шаг навстречу друг другу. Что же является общей платформой для исторической науки и искусствознания, работающих с одними материалами? Что делает произведение искусства историческим источником, документом? Два наблюдения, историка и искусствоведа, звучат в унисон. А. К. Соколов отмечает, что «… литература и искусство имеют свойство «нащупывать» реальность, фиксировать возникающее бытие, предвосхи-

щая то, что потом найдет отражение в историографии» [10, с. 73]. А. К. Якимович подчеркивает, что художники – особо чувствительные и наделенные обостренными нервами люди, что искусство «нечаянно проговаривается». И специфика «большой формы» в том, что она «с неизбежностью высказывается о том, о чем сам художник и не собирался высказываться» [11, с. 310]. Важно, что благодаря острой наблюдательности, социальному чутью и интуиции, художник обладает провидческим даром, а произведения искусства – даром явить свое время, выразить определенную историческую эпоху, иными словами, быть историческим источником. В случае с искусством советского периода интрига заключается в том, что были сложные отношения власти и интеллектуальной элиты общества. Небывалую ценность приобретает именно то, о чем искусство, по мнению искусствоведа, проговаривается и что оно, по мнению историка, нащупывает.

Междисциплинарные исследования перспективны для рассматриваемой темы потому, что они позволяют преодолеть описательность, свойственную большинству текстов краеведческой направленности. На примере военно-фронтовой графики, созданной очевидцами Сталинградской битвы, предоставляется возможность обнаружить метаморфозы культурно-исторических смыслов переломного периода Великой Отечественной войны. Еще более остро эти метаморфозы выступают при сопоставлении произведений визуальной пропаганды и натурной фронтовой графики. Развернутый сравнительный историко-художественный анализ предложен в монографии «Сталинградская битва в советском изобразительном искусстве. 1942–1945» [7]. Тезисно можно обозначить следующие акценты.

На рубеже 1942–1943 гг. происходит превращение Сталинграда в один из героических символов всей войны. В печатной периодике, изобразительной пропаганде форсируется создание образа героя, готового отдать жизнь, но не сделать ни шагу назад, переосмысливается понятие Родина, героическое дореволюционное прошлое государства, усложняется и конкретизируется образ врага. В то же время пик противостояния и максимального ожесточения, аккумулировавшийся в строках стихотворения К. Симонова «Убей немца!», находит отражение не только в плакатах, но и карикатуре. Мэтры советской сатиры Кукрыниксы, Б. Ефимов уделили много внимания событиям Сталинградской битвы. Зарисовки фронтовиков наполнены гневом и едкой иронией, допускаются и представляются естественными чувства и мысли, не допустимые в условиях мира.

На завершающем, победном этапе Сталинградской битвы в изобразительное искусство возвращается образ Сталина-триумфатора.

Иной образ Сталинграда и его защитников предстает в натурных фронтовых зарисовках 1942–1943 гг. Диссонансом плакатному герою-богатырю, ратоборцу выступает галерея образов молодых и немолодых, красивых и нет, дерзких и печальных, рядовых и командиров. Среди многоликой армии людей, волей судьбы оказавшихся в Сталинграде, мелькнет лицо девушки-медсестры – почти ребенка, и небритого сержанта-связиста, и отчаянного командарма Чуйкова, и сократовский лоб командарма Шумилова, и сталинградская старуха, терпеливо и спокойно дожидающаяся, когда прогонят фрицев.

О своем понимании миссии художника-фронтовика просто, но емко сказал в воспоминаниях Лев Жданов: «Может так оказаться, что только этот рисунок и останется от солдата, совсем молодого парня» [4].

Для нашего времени, это художественное наследие – протест против превращения уже потомками фронтового поколения в «антропный материал» [11, с. 258], подготовленный историей для великих потрясений XX века.

В пейзажных зарисовках выстраивается неожиданный образ: победивший Сталинград – город-загадка, непостижимое место катастрофы, вселенской брани, вопиюще не похожее на таковое. Эти столкновения хаоса, разрушения, смерти с идиллическими просторами волжских степей, панорамой красавицы Волги особенно остро наблюдательно осмыслил Е. А. Кибрик [7, с. 153].

Отдельную группу произведений составляют зарисовки художников-сталинградцев, вернувшихся после битвы и после войны в свой город. Руины, оставшиеся после сражения, медленно и неохотно уступали место новому Сталинграду. Подобно Китеж-граду, красный кирпич старого Царицына является в фундаментах нового города, в потаенных, заброшенных уголках послевоенного Сталинграда. С осознанием того, что скоро этот разрушенный город ее юности исчезнет совсем, ежедневно выходи-

ла на зарисовки с осени 1943 года сталинградская художница Н. Е. Черникова, «взяв с собой на день пачку папирос и стакан семечек». Она зафиксировала руины прежде самых красивых и любимых уголков. Ее же рисунки свидетельствуют о том, как выживали, налаживали быт уцелевшие жители в мертвом городе. Очень мудро отмечает она, как земля отходит от войны и вместе с людьми постепенно очищается, поглощая, перерабатывая, покрывая травой смертоносный металл [8, с. 82]. Для сталинградцев дилемма «героическое – трагическое» чрезвычайно заострена.

Таким образом, в ходе Сталинградской битвы регион стал ареной не только военных действий, столкновения военных стратегий, идеологий, техники и колоссальных человеческих ресурсов. Он стал поводом, объектом и героем значительного числа произведений искусства. Испытание Сталинградом, сталинградский опыт были приобретены огромным числом художников. Вопреки войне, как ни парадоксально, в 1942–1943 гг. Сталинград получил всплеск, интенсивный рывок, интеллектуальный прорыв в художественной жизни, опровергая утверждение о музах, которые «молчат, когда бьют пушки». Вся эта работа по художественно философскому осмыслению на примере Сталинграда феноменов Войны и Мира, Судьбы человека в эпицентре социальных катаклизмов началась сразу же и не останавливается по сей день во всех видах искусства. Поэтому нельзя исключать это художественное наследие и эту творческую работу по осмыслению Сталинградской битвы из истории региональной художественной культуры.

После битвы интерес творческой интеллигенции к Сталинграду усилился. Особенно ясно он проявился в ходе конкурса на проект создания памятника защитникам Сталинграда. Город лежал в руинах. И, несмотря на катастрофические последствия, при размышлениях о монументах, посвященных защитникам Сталинграда, предлагались самые фантастические проекты [1, с. 291].

В сентябре 1944 г. Комитет по делам архитектуры при Совнаркоме СССР и Союз советских архитекторов объявили открытый конкурс проектов центральной площади и монумента. В конкурсе приняли участие мастера архитектуры и самоучки. Большинство авторов руководствовались мыслью, что многострадальный, но выстоявший Сталинград достоин самого лучшего. Пафос победы, торжество, ощущение необратимости наступательного движения на Запад и скорой окончательной победы, благодарность Сталинграду и его павшим защитникам породили триумфальный характер проектов монументалистов. Прежде всего размеры (один из крупнейших советских архитекторов А. К. Буров предложил форму пирамиды – высотой 150 м и длиной основания 236 м. Один из зарубежных проектов от французского архитектора Кормье – меч 200 метров, вонзенный в немецкую каску).

Многие авторы, осознавая оторванность своих проектов от реалий битвы, увлеченностью мифом, но не фронтовой правдой, предложили компромисс и включение в плоть монумента музейного здания и художественной панорамы. В музее, располагающемся либо в основании, либо в верхней части должны быть выставлены подлинные вещественные и документальные свидетельства сражения.

И, пожалуй, кардинально иная мысль была высказана позднее В. Некрасовым в очерке «Случай на Мамаевом кургане». Герой произведения предлагает оставить все, как было: окопы, блиндажи, траншеи, ходы сообщения, чтобы потомкам было очевидно, как сражались их отцы и деды, как победили.

Горькое и болезненное несоответствие мечты и реальности обнаруживается исследователями при сравнении проектных материалов с сухой статистикой и делопроизводственными документами партийно-государственных органов управления. Так, насущные проблемы по увековечиванию памяти о Сталинграде озвучены уже весной 1943 года.

В Государственном архиве Волгоградской области есть документы, позволяющие оценить динамику работ по учету и охране воинских захоронений и мемориалов. Справка о состоянии братских и индивидуальных могил воинов советской армии, погибших в период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. и Гражданской войны 1919–1921 гг. по Сталинградской области на 15 ноября 1950 года фиксирует, что «для сооружения капитальных памятников и оград… необходимы значительные средства, которые районами на местах не могут быть изысканы» [2, с. 6]. Но и по прошествии десятилетий проблема ухода за воинскими захоронениями и увековечивания памяти защитников Сталинграда по-прежне-

му остра. В своем диссертационном исследовании О. А. Галкова констатирует, что «к числу современных проблем охраны архитектурно-градостроительного наследия Волгоградской области можно отнести ухудшившееся содержание воинских захоронений, которое теперь стало делом муниципальных образований с их весьма скромными бюджетами, разрушена старая система шефства за памятниками коллективами учебных заведений, учреждений и предприятий» [3, с. 364].

Не только события 1941–1945 гг. для нашего края имеют определяющее значение для последующей истории, но и культура памяти о войне является для нас остроактуальной.

Таким образом, история художественной жизни Сталинграда 1941–1945 гг. не имеет аналогов среди других регионов. На протяжении короткого времени наблюдалось интенсивное выстраивание своей художественной среды, формирование художественных кадров, становление материальной базы и традиций художественной жизни. А затем последовало молниеносное разрушение города, вместе с его культурным слоем. Однако в самые трудные и, казалось бы, безнадежные для культуры месяцы, историческая ситуация стойкости и максимального напряжения духа притягивает значительные художественные силы, провоцирует всплеск творческой инициативы и серьезную, глубокую дискуссию о месте художника в обществе, о выборе содержания и интонации диалога со зрителем (с современниками и потомками), о художественном методе.

Именно после Сталинградской битвы по поводу Сталинграда развернулась долгая и интенсивная, насыщенная интеллектуальная работа по переосмыслению образов мемориальной архитектуры. Задача современных граждан – стремиться преодолеть стереотипы и многолетнюю инертность, сохранять и изучать историко-культурное наследие во всей его полноте и многообразии, гордиться героической историей своего края.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Аргасцева, С. А*. Проекты восстановления Сталинграда, выполненные в военные годы / С. А. Аргасцева // Сталинградская битва: материалы научных конференций, прошедших в Москве и Волгограде к 50-летию сражения / под общей ред. Б. С. Абалихина. – Волгоград: СТ «Вале», 1994. – С. 289–296.

2. ГКУВО «Государственный архив Волгоградской области» (ГАВО). Ф. 6164. Оп. 1. Д. 29. Л.5–6.

3. *Галкова, О. В*. Российские традиции охраны культурного наследия: дис. ... канд. ист. наук: 24.00.01 / О. В. Галкова. – Вологоград, 2012. – 524 с.

4. *Жданов, Л. И*. В 42-м на Дону, севернее Богучара. Очерки-зарисовки памяти красноармейца Льва Жданова. Рукопись. Тетрадь 1 / Л. И. Жданов // Федеральное государственное учреждение культуры «Государственный историко-мемориальный музей-заповедник «Сталинградская битва».

5. *Скрипкин, А. С.* История Волгоградской земли от древнейших времен до современности: учеб. пособие / А. С. Скрипкин, А. В. Луночкин, И. И. Курила. – М.: Планета, 2011. – 224 с.

6. *Ишкова, Л. Л*. Сталинградские художники накануне и в годы Великой Отечественной войны и Сталинградской битвы / Л. Л. Ишкова // Сталинградская битва в контексте мировой художественной культуры: материалы Всерос. научно-практич. конф., посвященной 60-летию победы в Сталинградской битве. – Волгоград: Прин Терра, 2008. – С. 52–72.

7. *Огаркова, Е. В*. Сталинградская битва в советском изобразительном искусстве. 1942–1945: монография / Е. В. Огаркова. – Волгоград: Издатель, 2011. – 184 с.

8. *Огаркова, Е. В*. Художница из Сталинграда Надежда Елисеевна Черникова / Е. В. Огаркова // Труды Волгоградского центра германских исторических исследований. Вып. 4. Женщина и война. 1941–1945 // Россия и Германия: материалы Междунар. науч. конф., г. Волгоград, 12–13 мая 2005 г. / под ред. Н. Э. Вашкау, П. Линке. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2006. – С. 76–82.

9. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ) Ф. 17, Оп. 125. Д. 216. Л. 127.

10. *Соколов, А. К.* Социальная история, литература и искусство: взаимодействие в познании реалий XX века / А. К. Соколов // История России XIX–XX веков: новые источники понимания / под ред. С. С. Секеринского. – М., 2001. – С. 65–75.

11. *Якимович, А*. Полеты над бездной. Искусство, культура, картина мира. 1930–1990 / А. Якимович. – М.: Искусство-XXI век, 2009. – 464 с.

УДК 821.161.1-9
ББК Ш5 (2Рос)

Е. А. Мухина

«СЛОВАРЬ» В. И. ДАЛЯ КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ

Волгоградская академия МВД РФ
E-mail: muhina@list.ru

В статье рассматриваются категориальные и дифференциальные текстологические признаки художественности «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля, особенности его текстовой номинации.

Ключевые слова: художественный текст, номинация, композиция, образность, хронотоп.

E. A. Mukhina

V. I. DAL'S «DICTIONARY» AS ARTISTIC TEXT

Volgograd Academy of the Russian Internal Affairs Ministry

The article deals with the categorical and differential textual signs of artistry «Explanatory Dictionary of the Russian Language» V. I. Dal`, especially its textual nomination.

Keywords: artistic text, category, composition, imagery, chronotope.

Современное текстоведение отвечает на множество теоретических и методологических вопросов, связанных с определением видов текста, механизмами текстотворчества, рассматривает и прикладные аспекты: активацию и реализацию тех или иных компонентов языковой способности в системах языковой и текстовой личности [6]. Исследователи художественных текстов анализируют, как правило, поэтические и прозаические произведения, принадлежность которых к сфере словесного искусства для многих авторов изначально известна и определяется научной традицией.

«Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля до настоящего времени не стал предметом изучения исследователей как художественный текст, несмотря на то, что подобный подход к рассмотрению данного лексикографического труда мог бы подтвердить или опровергнуть те или иные аспектуальные научные гипотезы. Автором уже была предпринята попытка исследования «Словаря» В. И. Даля как художественного произведения методами литературоведческого анализа [9], и при помощи сопоставительного изучения данного лексикографического справочника со «Словарем Академии Российской» (1789–1794) в рамках эстетических парадигм [12] был сделан вывод о художественности только одного из компаративных объектов [10]. Однако для достаточности научного обоснования подобного подхода необходимо обратиться к теории текста.

Определение «Словаря» В. И. Даля как текста, то есть как результата «функционально-лингвистического синтеза субъекта и объекта языковой, текстовой и культурной деятельности» [6, с. 9], сомнений не вызывает. Однако целевые характеристики данного процесса, результатом которого стал лексикографический текст, не позволяют однозначно отнести труд В. И. Даля к одной художественной номинации.

Казалось бы, задачами его творца стали описание и исследование предметов мира, а точнее, лексических средств языка. Соответственно, текст «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля является результатом научной номинации. Но в том случае, если обратиться к перечню словарных статей в данном лексикографическом справочнике, то можно увидеть существенную часть описанных автором денотатов, относящихся к фактам культурной памяти и традиций: этнонимы, наименования предметов культа (церковного и светского), пословицы, поговорки и т. д.

«Напутное слово», предваряющее основную часть словаря и выступающее единым целым с его текстом, является фактом публичной номинации, которая фиксирует, анализирует и син-тезирует актуальную информацию [6, с. 22]: «Просмотрев запасы свои, собиратель убедился, что в громаде сору накопилось много хлебных крупиц, которые, по русскому поверью, бросать грешно» [4, XXIV]. Подобных авторских комментариев о работе лексикографа в «Напутном слове» достаточно много, чтобы отнести текст «Словаря» В. И. Даля в том числе и к фактам публичной номинации: «Итак, ограничась теми средствами и силами, какие нашлись, и, положив живой, устный язык русский, а паче народный, в основу своего труда, собиратель решился приступить к делу» [4, XXV].

Среди известных видов номинации выделяют еще экспериментальную номинацию – создание текста с целью порождения новой традиции того или иного вида текстотворчества. Подобной сверхзадачи автор «Толкового словаря живого великорусского языка», включающего двести словарных статей, в силу природной скромности (лингвистом по образованию В. И. Даль не был) не ставил. Однако в том же «Напутном слове» определены целевые установки по реформированию известной речевой практики: «Кажется, будто бы такой переворот предстоит ныне нашему родному языку. Мы начинаем догадываться, что нас завели в трущобу, что надо выбраться из нее поздоровому и проложить себе иной путь» [4, XXI]. И «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля породил различные художественные тексты, продолжившись в другом качестве: Л. Н. Толстой, работая над романом «Война и мир», обращался к данному лексикографическому справочнику, Ф. М. Достоевский в своем «словотворчестве» (писатель ввел в употребление слово «стушеваться») сравнивал себя с создателем словаря: «… будущий Даль меня поблагодарит!». Великий писатель, видимо, не сомневался в том, что автор такого справочного пособия создал не последний прецедент в лексикографии. И действительно, «Русский словарь языкового расширения» А. И. Солженицына, написанный через столетие, по мнению М. Эпштейна, построен на «далево-солженицынских однословиях» [14], продолжает традицию «скорнения», идущую от новообразований, авторство которых приписывается создателю «Толкового словаря живого великорусского языка» («ловкосилие», «носохватка», «небозем» и др.).

Таким образом, текст далевского труда не является результатом исключительно научной, публичной или экспериментальной номинации. Низкая степень стереотипности, как известно, присуща номинации художественной. Данная классификация определяет художественную номинацию как «создание за счет визуальных, аудиовизуальных и вербальных средств текста, отображающего индивидуально-авторскую художественную картину мира, с целью этико-эстетического функционирования данного визуального, аудиального и вербального текста» [6, с. 22–23]. Словарь, созданный одним автором, приговорен нести в себе специфику единственной текстовой личности, несмотря на то, что отражает коллективное языковое сознание, то есть фиксирует средства национального языка.

Конечно, реформатор-одиночка В. И. Даль, во взглядах близкий славянофилам, не мог повлиять на речевую практику использования иностранных слов, намеренно исключив их из своего словаря. Однако тот факт, что императивная установка текстотворца повлияла на языковую специфику данного словаря «живого великорусского» языка, позволяет говорить об индивидуально-авторской картине мира, явленной в сокровищнице народной. Следует заметить, что словарь создавался при помощи визуальных, аудиальных и вербальных средств: В. И. Даль записывал услышанное слово в любом месте, куда бы ни забросила его доля военного врача, интересовался всем, что видел. Лексикограф даже поместил в текст словаря два рисунка. В. П. Бутромеев, почувствовав «визуальность» далевского материала, подготовил свою редакцию «Дополнительного иллюстрированного тома толкового словаря живого великорусского языка» [3].

Этико-эстетическая направленность текста также неоднократно манифестировалась самим В. И. Далем: «Живой народный язык, сберегший в жизненной свежести дух, который придает языку стойкость, силу, ясность, целость и красоту, должен послужить источником и сокровищницей для развития образованной русской речи» [4, XIV]. Более того, восприятие лексикографического справочника было не совсем научным. Академик Я. К. Грот, один из первых исследователей «Толкового словаря живого великорусского языка», писал: «Словарь Даля – книга не только полезная и нужная, это – книга занимательная: всякий любитель отечественного слова может читать ее или хоть перелистывать с удовольствием. Сколько он найдет в ней знакомого, родного, любезного, и сколько нового, любопытного, назидательного!» [5, с. 43].

Таким образом, «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля выступает результатом художественной номинации, вмещая в себя и признаки научной, публичной, экспериментальной и культурной номинации, то есть художественным текстом. Однако во избежание ошибки поспешного обобщения необходимо рассмотреть все признаки и качества художественного текста.

Текстологические исследования (И. Р. Гальперин, Г. В. Колшанский, Т. В. Трошина, Н. С. Бо-

лотнова, Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин и др.) выделяют генеральные (системность, самоорганизованность, креативность, вербальность, кодифицированность, интепретативность, антропологичность, модальность, энергетичность, культурологичность), категориальные (целостность или цельность, связность, завершенность, диалогичность, напряженность, стилистичность, интегративность, непроницаемость, воспроизводимость, коммуникативность, концептуальность, прагматичность, членимость и др.) и дифференциальные признаки текста (присущие определенному типу) [6, с. 85–87].

Все перечисленные генеральные признаки или качества текста характеризуют и «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля. Во-первых, его текст образует систему, выстраивает, «самопорождает» текст каждой словарной статьи по гнездовому принципу. Данный факт отмечен В. П. Бутромеевым в предисловии к иллюстрированной редакции: «Это саморазвивающийся организм, невидимыми, но прочными нитями связанный с жизнью народа. Он, этот словарь, создан так, что не может не развиваться» [3, с. 5].

Также текст словаря эстетичен и этичен (о чем говорилось выше), выступает кодифицированной структурой (культурологических, графических, стилистических и других кодов), интерпретативен (допускает расшифровку различных смыслов и авторских замыслов: в частности, словарная статья «Путь» соотносится с «Напутным словом» в хронотопическом аспекте, а статья «Слово», по мнению А. И. Байрамуковой, «представляет собой философическое рассуждение о слове» [2, с. 55]), антропологичен (создан одной языковой личностью и нацелен на формирование других языковых личностей), модален (автор не раз высказывает свое отношение к объекту своего творческого процесса), энергетичен (накапливает и выделяет энергию языкового, культурного, психологического характера), является неотъемлемой частью национальной культуры, выражает духовность (содержит переживания духа).

Текст исследуемого лексикографического труда также обладает категориальными признаками. Так, при изучении «Словаря» В. И. Даля необходимо учитывать его непроницаемость, то есть невозможность произвольного внедрения в текст иных фрагментов (редакторская правка И. А. Бодуэна де Куртенэ лишила далевское творение той привлекательности и самобытности, которыми всегда восхищались его читатели), интегративность, то есть текст «Словаря» следует рассматривать в парадигме других текстов (так, Н. А. Кожевникова правомерно сопоставляет как равнозначимые произведения «Толковый словарь живого великорусского языка» и роман А. Белого «Москва» [8]), воспроизводимость, то есть различные интертекстуальные связи с другими произведениями (аллюзии, цитаты и пр.), завершенность: как и любое художественное произведение, даже не законченное автором по причине внезапной кончины (например, роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» или поэма Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо»), для публикации, максимально приближенной к авторскому замыслу, оформляют текстологи.

Текст В. И. Даля целостен (включает также вступительные статьи), имеет сюжет (тема «пути», дороги, движения начинается с «Напутного слова»), фабулу и композицию, которые определяются как содержанием словаря, так и его языковой картиной мира в целом. Следует заметить, что данные категории, как и категория «авторское сознание», должны стать темой отдельного исследования сквозь призму категории художественности текста. Но бесспорно уже и то, что авторский субъект, формируя в читательском восприятии картину мира, обусловливает еще один признак текста – его диалогичность.

В аспекте данной проблемы наиболее важными должны стать дифференциальные признаки художественного текста, которые позволяют отнести изучаемое лексикографическое творение к произведениям искусства.

Известно, что художественные тексты имеют наиболее широкий набор дифференцированных признаков: экспериментальность, эвристичность, энигматичность, комплетивность, цельнооформленность и идиоматичность, герметичность, репродуктивность, графичность, образность, коннотативность и хронотопичность. Причем, некоторые исследователи [6, с. 88] образность и хронотопичность определяют как дополнительные качества художественного текста. Между тем именно эти признаки в литературоведческом анализе становятся одними из главных критериев художественности произведения. Хотя на особенности далевского хронотопа первыми обратили внимание именно лингвисты: «Время в Словаре двупланово: в нем есть историческое линейное время и вре-

мя мифа, которое совпадает со временем народного, православного календаря и движется по кругу» [1, с. 18].

Тексту «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля присущи все перечисленные признаки художественности. Необычность выбранных лексикографических решений (принцип построения словарной статьи, ее наполнение и т. д.), обращение к народному языку, цикличность времени – вот далеко не полный перечень различных кодовых новаций, свидетельствующих об экспериментальности данного текста.

Новизна формы и содержания обусловливает эвристичность текста. Последнее качество в исследуемом произведении поддерживается и наличием огромного пласта неизвестной до публикации данного лексикографического справочника диалектной лексики. «Словарь» В. И. Даля сам по себе стал открытием как на уровне формы (необычность жанра), так и содержания, вобрав в себя слова неизвестного академическим кругам «живого» языка. Соответственно, текст подобного творения способствовал обогащению языка, предложил новые способы познания языковой действительности, то есть имеет все признаки комплетивности.

Цельнооформленность и идиоматичность словаря также обнаруживается на различных уровнях его системы. Слова в структуре словарных статей обычно иллюстрируются пословицами и поговорками, что создает высокую степень изоморфизма формы и смыслового (полиинтерпретативного содержания). Таким способом «бытовое» слово начинает функционировать как «артема» [7, с. 56], а весь словарь выступает одним большим тропом, так как ставит перед читателем «творческую задачу восполнить недосказанное» [11, с. 101].

Репродуктивность как дифференциальное качество художественного текста также свойственна «Толковому словарю живого великорусского языка». По мнению Ю. В. Казарина, «текстотворчество как процесс основывается на механизме “предыдущий текст способствует созданию последующего”» [6, с. 87–88]. В. И. Даль, раскрывая этапы работы над словарем, сам называл претексты своего труда: «При обработке словаря своего, составитель следовал такому порядку: идучи по самому полному из наших словарей, по академическому, он пополнял его своими запасами; эта же работа пополнялась еще словарями: областным академическим, Бурнашева, Анненкова и другими, <…> делались справки у Рейфа и Шимкевича…» [2, XXXIV].

В отличие от многих других текстов, особенно прозаических, в «Словаре» В. И. Даля представлены особые графические решения, свойственные не всем лексикографическим справочникам. Графичность – качество, которое некоторыми исследователями признается основным дифференцированным признаком художественного текста.

И наконец, «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля не менее энигматичен, чем любое поэтическое творение символистов или футуристов: он содержит массу загадок, которые исследователи объясняют поразному: как толково-энциклопедический феномен [1], как часть лингвокультурологической дилогии [13] и т. д. Однако ответы следует искать в основном его качестве – принадлежности к художественным текстам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Байрамукова, А. И.* Метапоэтика и металингвистика «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля как толково-энциклопедического феномена: автореф. дис. … канд. филол. наук / А. И. Байрамукова. – Ставрополь, 2008. – 24 с.

2. *Байрамукова, А. И.* Метапоэтика «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля в системе его творчества / А. И. Байрамукова // Известия Российского государственного университета им. А. И Герцена. Аспирантские тетради [Текст]. – СПб., 2007. – №18 (44). – С. 52–57.

3. *Даль, В. И.* Дополнительный иллюстрированный том толкового словаря живого великорусского языка / под ред. В. П. Бутромеева. – М.: Белый город, 2004. – 640 с.

4. *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. / В. И. Даль. – СПб.: ТОО «Диамант», 1998. – Т. 1: А-З. – 800 с.

5. *Грот, Я. К.* Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля / Я. К. Грот // Труды. – СПб., 1989. – Т. 11.

6. *Казарин, Ю. В.* Основы текстотворчества (мастерская текста) / Ю. В. Казарин. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2008. – 204 с.

7. *Климовская, Г. И.* Тонкий мир смыслов художественного (прозаического) текста. Методологический и теоретический очерк лингвопоэтики / Г. И. Климовская. – М.: Флинта, 2011. – 167 с.

8. *Кожевникова, Н. А.* Роман А. Белого «Москва» и словарь В. И. Даля / Н. А. Кожевникова // Русский язык в научном освещении. – М., 2001. – № 2. – С. 14–39.

9. *Мухина, Е. А.* «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля как художественное произведение/ Е.А. Мухина // В.И. Даль в мировой культуре: сб. науч. работ. – Луганск – М.: Изд-во ГУ «ЛГУ имени Тараса Шевченко», 2012. – Ч. 5. – С. 36–47.

10. *Мухина, Е. А.* «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля и «Словарь Академии Российской»:

проблема художественности / Е. А. Мухина // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2(33). – С. 278–282.

11. *Никитин, В. М.* О семантике метафоры / В. М. Никитин // Вопросы языкознания. – 1979.– № 1.

12. *Тюпа, В. И.* Парадигмы художественности (конспект цикла лекций). – Режим доступа: http://www.nsu.ru/education/virtual/discours223.htm

13. *Фархутдинова, Ф. Ф.* Лингвокультурологическая дилогия В. И. Даля в парадигме идей и направлений современной русистики: дис. … д-ра филол. наук / Ф. Ф. Фархутдинова. – Иваново, 2001. – 416 с.

14. *Эпштейн, М.* Слово как произведение: о жанре однословия [Текст] / М. Эпштейн. – Режим доступа: http:magazines.russ.ru/novyi_mir/2000/9/epsh.html

УДК 821.161.1
ББК Ш 6 (2Рос)

Н. В. Харламова

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ РОМАНА Л. Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА» ИНОСТРАННЫМИ И РОССИЙСКИМИ РЕЖИССЕРАМИ: ВЗГЛЯДЫ ДВУХ КУЛЬТУР НА ЛЮБОВЬ-СТРАСТЬ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: gorkovskaya@mail.ru

В статье освещаются проблемы интерпретации иностранными и российскими режиссерами романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина». Рассматриваются киноверсии романа с учетом специфики двух типов культур: восточной и западной, и как следствие, видится разное понимание страсти как центра философско-этической проблематики романа.

Ключевые слова: страсть, восточная культура, западная культура, киноверсия романа.

N. V. Kharlamova

FEATURES OF PERCEPTION FOREIGN AND RUSSIAN DIRECTORS OF NOVEL «ANNA KARENINA» BY L. N. TOLSTOY

Volgograd State Technical University

In article problems of interpretation with foreign and Russian directors are analyses L. N. Tolstoy's novel «Anna Karenina». Film-versions of the novel are examined according to the specificity of two types of cultures: east and western, and as a consequence, - it sees different understanding of passion as center of a philosophical and ethical problematic of the novel.

Keywords: passion, east culture, the western culture, the film-version of the novel.

Обратившись к классической литературе, кинематограф обнаружил, что она имеет богатейший, еще по-настоящему не изученный спектр чувств и эмоций.

Образ Анны Карениной притягателен не только для читателей. В кино и театре этот образ воплощали лучшие актрисы. В мировом кинематографе – Грета Гарбо, Вивьен Ли, Татьяна Самойлова, Софи Марсо, Татьяна Друбич, Кира Найтли. Всего в мире насчитывается 24 экранизации «Анны Карениной». По некоторым другим источникам, их больше, около тридцати.

Первой значительной экранизацией «Анны Карениной» на Западе можно считать голливудский фильм 1935 года с Гретой Гарбо в главной роли. Анна Каренина в исполнении Греты Гарбо не может не вызывать симпатии. Это нежная, любящая женщина и мать, светлая по своей природе, достойная того, чтобы быть любимой. И несчастная оттого, что осталась без любви. В ней нет того внутреннего надлома, который был у героини Толстого. Но есть знаменитая печать «роковой женщины». В финале фильма Вронский уезжает на войну, даже не попрощавшись с Анной, и именно этот его шаг приводит героиню к самоубийству. В романе, как мы помним, все было наоборот: Вронский едет на фронт, потрясенный ее смертью. И эта разница принципиальна. Что это: режиссерский ход или своя трактовка философско-этической проблематики романа?

Следующий фильм был поставлен режиссером Жюльеном Дювивье, и роль Анны в нем сыграла Вивьен Ли. Она говорила, что хотела в этом фильме отразить сильную, неистовую природу одержимости Анны, плотскую страсть, испытываемую любовниками друг к другу, и «физическое естество любви». Критики практически единодушно сочли этот фильм обычной мелодрамой, не дотягивающей до романа Л. Н. Толстого.

В 1967 на экраны выходит советская экранизация «Анны Карениной» режиссера Александра Зархи. Множество наших соотечественников знакомо с романом именно по этому фильму. Экранизируя роман Льва Толстого

«Анна Каренина», Александр Зархи сконцентрировался в основном на любовной линии. Выиграл от этого фильм или, наоборот, проиграл, можно поспорить. Очевидно, что он получился цельным и достаточно полным с точки зрения интерпретации романа, и вряд ли к нему стоило что-либо добавлять, иначе он показался бы скучным и затянутым. Главную роль в нем исполнила Татьяна Самойлова. Исполнитель роли Вронского – Василий Лановой.

Заметной вехой в истории киноэкранизаций романа стал американский фильм 1997 года, поставленный режиссером Бернардом Роузом. Роль Анны Карениной в нем исполнила Софи Марсо. В этой киноверсии романа Вронский производит впечатление современного мужчины, привыкшего побеждать на любовном фронте, добиваться желаемого, потом быстро охладевать к своим избранницам. Его нельзя назвать утонченным, воспитанным дворянином XIX века, он слишком грубоват.

Следующей экранизацией стала постановка романа «Анна Каренина» Сергея Соловьева. В фильме снималась целая плеяда талантливейших актеров. Каренин в исполнении Олега Янковского – совсем не тот человек-машина, к которому мы привыкли в предшествующих экранизациях. Это достойный и страдающий человек, заслуживающий уважения и понимания. Фильм и заканчивается тем, что Каренин-Янковский смотрит на нас с экрана, держа на руках маленькую дочку Анны и Вронского. Даже на афише фильма центральная фигура – именно он.

Критики считают, что герои «Анны Карениной» Левин (Сергей Гармаш), Вронский (Ярослав Бойко), Стива (Александр Абдулов) и другие обладают в фильме некоторой общей чертой. Они воспринимаются скорее как наши современники, чем как герои дворянско-помещичьего круга, изображенного Л. Толстым. Не искажая сути толстовских характеров, актеры сыграли их ближе и понятней современному зрителю. И это не поверхностное осовременивание. Историческая действительность воссоздана в фильме вполне достоверно. Только актеры у С. Соловьева не разыгрывают сцен из жизни русских дворян XIX века. Это люди нашего времени, нашего века. Они играют, впуская нас, зрителей, за ширмы и занавески. Вспомним, что Л. Толстого как раз и интересовало главным образом то, что там – за ширмами и занавесками, что происходит в душе человека, когда он наедине со своими ближними и с самим собой. И героиня романа в исполнении Т. Друбич – это живая и страдающая женщина, в которой страсть пробудила дьявола и которая в силу этого была обречена.

В экранизации романа западными и российскими сценаристами видно существенное различие в понимании личности главной героини, а также нравственно-философского содержания романа. Различие это кроется в принципиально разном понимании страсти как центра философско-этической проблематики романа, а также в понимании режиссерами-постановщиками фундаментальных эмоций стыда и вины в системе художественной мотивации поведения героев, и как следствие, различие установок, данных актерам.

Истоки этого следует искать в менталитетах российских и западных режиссеров. В западной культуре ценны индивидуализм, суверенность личности, ее автономность, уникальность, проявленность своего «Я», своей свободы воли. Мировоззрение представителя западной культуры находится в противоречии с глубокой религиозной личной верой. Поэтому когда его носитель заявляет о себе как о человеке верующем, это не может не порождать сомнений относительно глубины этой веры.

Носителям мировоззрения восточной культуры, как правило, присуще конкретное личное вероисповедание. В одних случаях вера становится результатом сложившегося мировоззрения (понимая или чувствуя, что «что-то есть», человек начинает это «что-то» искать); в других, наоборот, вера играет роль стимула к формированию определенной системы философских, социологических, эстетических и иных взглядов.

Эмоции, которые являются в романе сюжетообразующими, также воспринимаются режиссерами по-разному. Одной из таких эмоций является страсть. Страсть – сильное, глубокое, длительное эмоциональное состояние. Страсть подчиняет себе основную направленность мыслей и поступков героев киноверсий романа, она стимулирует их к активной деятельности. Режиссеры различными способами показывают первотолчки страсти. Очевидным является тот факт, что в киноверсиях российских режиссеров именно страсть может быть как разрушающей, так и созидательной силой. Страсть же в зарубежных фильмах не осложнена сопутствующими эмоциями, например, стыда и вины. Страсть интерпретируется как аффект, то есть

кратковременная, предельно яркая эмоциональная вспышка, возникающая в связи с определенным раздражителем и поэтому имеющая конкретную направленность. Кадры с обнаженной натурой и любовные сцены сняты с позиций западной культуры восприятия, слишком откровенно для Л. Толстого.

Любовь-страсть эгоистична по свой сути. Именно поэтому писатель обрекает свою героиню на духовное саморазрушение и физическую смерть. Именно этого не могут понять и передать западные режиссеры. На взгляд автора, Софи Марсо для многих зрителей не явилась достаточно убедительной. Сама актриса говорила, что так и не смогла понять Анну, бросившую ребенка ради любовника. Движения сердца должны заключать истинно бескорыстные, свободные от расчета мотивы. Только тогда они реализуются в истинно нравственном поступке.

Христианская традиция утверждает, что именно сердце выражает доброту, милосердие, именно оно способно к раскаянию. Поэтому очень сложно западным режиссерам дается сцена родов. В экранизации данной сцены зритель должен увидеть, как рассудочность и рациональность отходят на задний план, уступая место жизни эмоциональной. Это великолепно показано во всех экранизациях романа. Но российские режиссеры передают внутренний духовный перелом Каренина и Вронского, героев рассудка, все их принципы становятся ничтожными перед духовной красотой умирающей Анны. Пограничная ситуация между жизнью и смертью заставляет героев под влиянием эмоций вины и стыда нравственно измениться.

Чувство вины и раскаяния, всепрощение и жертвенную любовь испытывает и сама Анна. Сердце героини, способное так страстно любить, страдает от осознания собственной вины, Анна стыдится своих поступков. Стыд представляет собой ориентацию, главным образом, на общественное мнение. К. Изард, западный психолог, определяет эту фундаментальную эмоцию, как утрату «ситуационного самоуважения», стыд «сопровождается острым и болезненным осознанием собственного «Я»… Человек кажется себе маленьким, беспомощным, скованным, эмоционально расстроенным, глупым, никуда не годным…», и далее: «Стыд сопровождается временной неспособностью мыслить логично и эффективно… Пристыженный человек не в состоянии выразить свои переживания» [2, с. 394]. Это прекрасно передают западные режиссеры-постановщики экранной версии романа «Анна Каренина». Подобный взгляд на фундаментальную эмоцию романа, эмоцию стыда, свойственен западному пониманию концепции личности героини, ее мотивационно-поведенческой характеристике.

Русская философская мысль вкладывает в понятие стыда несколько иное значение, рассматривая его как одну из основных этических категорий. Так, В. С. Соловьев относил стыд наряду с жалостью и благоговением к «первичным данным нравственности». «Стыд, – считает он, – и совесть говорят разными языками и по разным поводам, но смысл того, что они говорят, один и тот же: это не добро, это не должно, это не достойно» [3, с. 133]. Таким образом, в русской философской мысли, выросшей на православной почве, стыд во многом является чувством прежде всего внутренним и появляется не только вследствие осуждения поступков человека некой социальной группой, но и вследствие оценки своих поступков самим собой. Эта идея пронизывает все российские версии экранного романа «Анна Каренина».

«Стыд как раз и является такой структурой, – считает А. М. Буланов, – обнаруживаясь в основном не под воздействием тех или иных социальных причин, а вследствие своей онтологической природы, которая, обладая мотивирующей силой, сама по себе обусловливает множество других проявлений человека. Здесь и кроется точка пересечения биологического и социального, рождая на пересечении новое качество этического» [1, с. 100]. В романе мы видим адекватное отражение этого состояния: «Она (Анна) физически чувствовала свое унижение и ничего больше не могла [4]. Анна словно отгородила себя от всех, кроме Вронского, – объекта, к которому она испытывала более сильное чувство, чем эмоции стыда и вины: «У меня ничего нет, кроме тебя» [4]. Это отчуждение выражается также и внешне: «Он хотел видеть ее лицо, но она прятала его и ничего не говорила». Следует отметить, что в российских экранизациях романа часто встречаются сцены, где руки, закрывающие лицо, снимаются крупным планом. Снова обращаемся к сцене родов, когда Алексей Александрович отдирал руки от пристыженного лица Вронского.

Чувство вины усиливается под воздействием наркотических средств. Этот акцент делают режиссеры 1990-х годов. Настойка опиума,

снятая крупным планом Бернардом Роузом, порошки с наркотическим веществом в киноверсии романа режиссера А. Зархи вообще становятся весьма заметным акцентом в современном понимания трагедии Анны Карениной; в наши дни ее зачастую объясняют не в последнюю очередь тем, что личность Анны разрушилась вследствие употребления наркотических препаратов.

Можно сделать вывод, что пружинами многих действий и поступков, которые влияют на судьбы персонажей романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина», являются эмоции стыда и вины. Они связаны с нравственной регуляцией в характерах героев. Эмоции стыда и вины в романе – это признак духовности, специфический механизм, гарантирующий соблюдение нравственных норм. Александр Зархи и Сергей Соловьев, чьи киноверсии романа рассматривались в данной статье наряду с иностранными интерпретациями романа, исчерпывающе используют смысловой потенциал этих эмоций. Именно это помогает российским режиссерам максимально приблизить роман великого мастера к читателям-зрителям. Западные постановщики (Клэренс Браун, Жюльен Дювивье, Клэр Блум, Саймон Лэнгтон, Бернард Роуз) не справляются с этой задачей, а может быть, и не ставят такую цель перед собой. Они отсекают философию и получают рассказ о частной жизни обыкновенных людей. Они вычленяют внешнюю канву этой истории из духовного пространства романа, вне толстовского исследования внутреннего мира человека. И самоубийство Анны кажется им чем-то чрезмерным и непонятным. Тут показано разное отношение и к самой любви-страсти. Российские режиссеры, вслед за автором, понимают страсть как центр философско-этической проблематики романа. А кино гениально тогда, когда оно исчерпывает свой предмет.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Буланов, А. М.* Художественная феноменология стыда в романах Ф. Достоевского и Л. Толстого («Идиот» и «Анна Каренина») / А. М. Буланов // Русская литература. – 2001. – № 1.

2. *Изард, К.* Психология эмоций / К. Изард – СПб., 2000.

3. *Соловьев, Вл.* Оправдание добра. Нравственная философия / Вл. Соловьев // Сочинения в 2 т. – М., 1990. – Т. 1.

4. *Толстой, Л. Н.* Анна Каренина / Л. Н. Толстой. – М.: Наука, 1970. – 907 с.

УДК 81′2
ББК 81.07

И. А. Быкова

ЯЗЫК И СИМВОЛЫ ЭТНОКУЛЬТУР В ОПОСРЕДОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Российский университет дружбы народов
E-mail: iabykova5@rambler.ru

Статья посвящена сопоставительному исследованию процесса опосредованной коммуникации, языковых, культурных и исторических пресуппозиций общения с позиций порождения и восприятия смысла при интерпретации символов этнокультур.

Ключевые слова: язык; межкультурная коммуникация; перевод; эквивалентность; смысл; имплицитность; языковая картина мира.

I. A. Bykova

LANGUAGE END ETHNIC CULTURE SYMBOLS IN THE MEDIATE BILINGUAL COMMUNICATION

Peoples' Friendship University of Russia

The article is devoted to the comparative analysis of the mediate bilingual communication in connection with language, cultural and historical presuppositions of communication when dealing with sense generating and perception at the level of ethnic culture symbols interpretation.

Keywords: language; intercultural communication; translation; equivalence; sense; implicity; language picture of the world.

Под влиянием новых парадигм знания, главным образом, когнитивной и коммуникативной, в современной науке о языке усилилось внимание к дискурсивным аспектам языка. В рамках когнитивно-дискурсивного направления на протяжении двух последних десятилетий происходило формирование собственного видения явлений сознания, языка и коммуникации. «Когнитивная наука поставила перед собой воистину глобальные задачи и, вовлекая в их решение специалистов по лингвистике, заставила последних пересмотреть …и само понимание языка, и его роль в познавательных процессах человека» [5, с. 13]. Пересмотр ранее сложившихся представлений о языке и его связях с другими областями знания нашел проявление также и в тенденции к поиску и обеспечению новых ракурсов его изучения через призму явлений когниции и дискурса.

В рамках исследования исключительной роли, которая принадлежит языку в осмыслении мира и в процессе общения людей, несомненный интерес представляет проблема взаимодействия языка и культуры в переводе. Сопоставление оригинала и перевода, с точки зрения качественных и количественных различий в условиях общения носителей разных культур (и обычно разных языков), а в конечном итоге носителей разных национальных сознаний, иллюстрирует необходимость осуществления определенных модификаций исходного текста в целях достижения равноценного восприятия оригинала и перевода и адаптации последнего к лингвоэтнической коммуникативной компетенции иноязычного адресата. При этом речь идет о необходимости адекватно передать в другом языке и культуре своеобразие социально-коммуникативного опыта соответствующей языковой общности.

Следует отметить, что при одинаковом наборе универсальных для большинства народов и культур концептов существуют присущие конкретному народу соотношения между этими концептами, что создает основу для национального видения и оценки мира. Немаловажным в этой связи представляется тот факт, что

в национальных языках такие общечеловеческие концепты группируются и вербализуются различным образом, собственно в зависимости от лингвистических, прагматических и культурологических факторов а, следовательно, и фиксируются в разных значениях. Так, Т. ван Дейк утверждает, что «успешная вербальная коммуникация возможна, если только пользователи языка обладают общими значениями и знаниями» [3, с. 14].

В силу того, что отправные точки теории перевода связаны с одним из видов когнитивной деятельности человека, а именно, речевой деятельностью, то есть коммуникативным уровнем, который предполагает выявление общих закономерностей взаимодействия лингвистических и экстралингвистических формантов смысла как в процессе порождения, так и восприятия текста в исходном языке (ИЯ) и языке перевода (ПЯ), обращение к структурам знания и конвенциональным способам их объективации, иными словам, лексической объективации определенным знаком в конкретной коммуникативной ситуации, представляет значительный интерес с точки зрения теории перевода и компаративистики в целом, где перевод используется в качестве метода сопоставления.

В вербальной коммуникации атрибутом любого высказывания является имплицитный смысл. В рамках одноязычной коммуникации он формируется на основе таких формантов, как фоновые знания коммуникантов, пресуппозиции общения, которые соотносятся с невыраженными, но легко восстанавливаемыми в сознании коммуникантов признаками ситуации; дополнительной ситуативной информацией и знаниями об интенции адресанта (контекстуальный смысл); включая импликцию (как когнитивную операцию сознания по выведению дополнительного смысла из общего смысла высказывания) и ее результата – импликатур (при этом вероятность значительных расхождений относительно эксплицитно выраженного языкового содержания, как правило, достаточно высока). В условиях диалога культур, в который они вступают в процессе опосредованной коммуникации, дополнительно к указанным относятся также и части смысловой структуры исходного текста (ИТ), которые при адекватной передаче эксплицитно выраженного смысла в языковом содержании оригинала могут оказаться недоступными для понимания адресата на ПЯ. Трудности в передаче имплицитного смысла на языке перевода могут быть обусловлены различиями когнитивной среды коммуникантов на ИЯ и ПЯ; расхождениями в представлении когнитивной среды через языковое содержание высказывания (характерной для каждого из контактирующих языков степени эксплицитности / имплицитности в отражении мира, которая проявляется при сопоставлении ИТ и текста перевода (ПТ); различиями в способности адресатов на ИЯ и ПЯ к выведению импликатур из языкового содержания высказывания и т. д.

Так, можно констатировать, что имплицитность оригинала в значительной степени сохраняется или остается неизменной при переводе в случае, если это не требует актуализации неизвестных для адресата на ПЯ фоновых знаний, на основе которых происходит формирование имплицитного смысла оригинала. Сходство окружающей действительности (и как результат сходство описываемых в ИТ и ПТ ситуаций) порождает близость концептуальных систем разноязычных коммуникантов, что обусловливает привлечение сходных пресуппозиций и приводит при адекватном переводе к совпадающим смысловым выводам из содержания высказывания. Сохранение в переводе импликатур оригинала, их невыраженности и возможности выведения смысловых выводов из адекватно переданного общего смысла и смысла контекста ИТ основывается на связи импликатур с общим смыслом высказывания на ПЯ и способности иноязычного адресата к установлению подобной связи (Ср.: *«дедовщина» (Рус.) – «novatadas militares» (Esp.) – «hazing» (Am.)*).

В силу того, что в процессе восприятия текста иноязычным адресатом могут возникать определенные трудности как объективного, так и субъективного характера, встает вопрос о преодолении возникающего при контакте двух культур дифференциала в знаниях, представлениях, ассоциациях и др., в том числе национальных концептосфер (ср. *«estraperlo»* (Esp.) – *«спекуляция»* (рус); «*гласность» – «destape»* (Esp.). Это обусловлено тем, что при переводе фрагментов текста, отражающих специфические для соответствующей культуры предметы и явления разной степени конкретности или целые ситуации, которые выражают своеобразие социально-коммуникативного опыта соответствующей языковой общности, именно культурный фон, фоновые знания, контекст ситуации (при учете всех прочих условий) позволяют пе-

реводчику осуществить правильный выбор языковых средств и обеспечить достаточный для данной речевой ситуации уровень понимания предмета речи, иными словами, адекватно интерпретировать интенцию автора текста. «В процессе перевода происходит сопоставление концептуальных картин мира первичного отправителя информации (автора) и первичного получателя информации – переводчика. Для достижения эффективной коммуникации необходимо, чтобы степень совпадения концептуальных систем отправителя информации и переводчика была как можно более высокой» [6, с. 25].

В ходе познавательной деятельности формирование того или иного понятия в различных лингво-культурных общностях может осуществляться различными путями. Вместе с тем релевантным для репрезентации информации является определенность языкового оформления, достаточная для восприятия ее как формы конкретного языка, несущей конкретное содержание (ср.: «*economía sumergida» (Esp.) – «теневая экономика» (Рус.).* Так, адресант воспринимает объективную действительность в соответствии с традициями своего народа (культурный фактор) и своего класса (социальный фактор). Одно и то же слово как символ конкретной этнокультуры ИЯ и его эквивалент в ПЯ в зависимости от пресуппозиций общения может иметь различные оценки как отражение фонового мира ценностей различных лингвосоциокультурных общностей. Такие различия могут быть обусловлены причинами как объективного, так и субъективного характера (ср.: *«партизан» (Россия) – «guerrillero» (Esp.;Cub.) – «guerrillero» (Col.)* соответственно: положительная оценка – нейтрально-положительная – отрицательная). Знания адресанта о мире, убеждения, шкала ценностей чаще всего не совпадает с соответствующими, а также фоновыми или тезаурусными знаниями адресата перевода, что не может не создавать разрыва в знаниях, понятиях, взглядах и тем самым прагматически приводить к ситуациям когнитивного диссонанса или вызывать реакцию, противоположную ожидаемой со стороны отправителя (ср.: *«крестовые походы»* и его перевод на английский, испанский и арабский языки, с одной стороны, является констатацией оппозиции в пространстве христианского мира в том, что касается православия и католической веры; с другой – противопоставлением в рамках конфессиональной принадлежности в целом между христианством и исламом, что в итоге создает весьма причудливую конфигурацию, в которой католицизм находится в состоянии асимметрии в отношении православия и ислама. Такие культурно-когнитивные пресуппозиции общения не могут не оказывать воздействия на восприятие в вышеперечисленных этнокультурах хорошо известной русскоязычному коммуниканту хрестоматийной фразы *«Крестовый поход (стран Антанты) против молодой советской республики провалился».* Идиоматичность текста на языке перевода будет обеспечена исключительно на основе «восполнения нарушенных с изменением ситуации общения пресуппозиций коммуникации, в новой системе личностных и социально-общественных, пространственных и возможно временных координат» [2, с. 88].

Языковое сознание сопричастно мировоззрению, которое отображается и фиксируется в языке в виде ментальных моделей картины мира. Принято считать, что когнитивные пространства национально детерминированы и национально маркированы. Вместе с тем существенно важным оказывается утверждение о том, что «не меньшее значение в языковом самовыражении народа имеет отбор языковых элементов в речи, в процессе организации высказывания. Этот отбор показывает, какие элементы действительности, какие их свойства и отношения имеют приоритетное значение в речевом сознании говорящих на данном языке людей» [7, с. 402]. Безэквивалентные и фоновые ЛЕ *«momios» = reaccionarios (Chile); «barbudos» = revolucionarios (Cub.); «escoria, gusanera, gusanos» = contrarrevolucionarios (Cub.),* как правило, «употребляются в симметричных по принадлежности к определенной лингвокультурной общности и классу квалитативных ситуациях, отражающих классовую и политическую принадлежность. В асимметричных ситуациях незнание прагматической информации подобного рода может привести к их неадекватной интерпретации и употреблению, в некоторых случаях, к нарушению коммуникации» [2, с. 56]. Например: «*gusano»=contrarrevolucionario (Cub.), «gusano»=grosero (Col.).* Своеобразие семантических структур конкретного языка объясняется тем, что в них «находят отражение мнение, опыт и знание…пользователей испанского, английского и русского языков, связанные с теми представлениями, которые существуют в обществе на определенном

историческом этапе его развития (ситуация, локализованная во времени и в пространстве») [1, с. 25] (ср.: *«tertulias de la generación del 98», «contertuliano», «la mili», «rubalcabistas» (Esp.), «apóstoles de la Revolución» (Cub.), «mártires de la Revolución» (Cub.), «pololear»(Chil.), «haze», «hazing» (Am.)* и т. д.)

Таким образом, все аспекты речевой коммуникации, включая проблемы культурных различий, взаимовлияния языков и культур, взаимодействующих в акте, с одной стороны, подлежат учету в процессе перевода в целях повышения эффективности межъязыковой межкультурной опосредованной коммуникации, так как национально маркированные компоненты смысла, содержащиеся в подобных лексических единицах-символах этнокультур, оказывают влияние на концептуальное моделирование информации и активизируют в процессе мыслительной деятельности определенное видение мира, передавая через культурную память, фиксируемую семантикой слова, дополнительно конкретный смысл (представленный имплицитно) и его оттенки в одно и то же время; с другой стороны, эксплицируют креативную деятельность человека, обладающего свободой выбора средств познания и интерпретации окружающей действительности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Быкова, И. А.* Сопоставление концептуальных представлений пользователя испанского и русского языков в условиях опосредованной коммуникации / И. А. Быкова // Вестник РУДН. Сер. «Вопросы образования: языки и специальность». – 2006. – №1(3). – С. 22–26.

2. *Быкова, И. А*. Когнитивно-прагматические основы межъязыковой межкультурной коммуникации: текст, дискурс, перевод (теоретический курс) / И. А. Быкова. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – 148 с.

3. *Дейк, Т. А. ван*. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк; сост. В. В. Петрова; пер. под ред. В. И. Герасимова. – Благовещенск, 2000. – 308 с.

4. *Колшанский, Г. В*. Коммуникативная функция и структура языка / Г. В. Колшанский. – М.: Наука, 1984. – 174 с.

5. *Кубрякова, Е. С.* Когнитивная лингвистика и проблемы композиционной семантики в сфере словообразования / Е. С. Кубрякова // Известия АН. Сер. «Литература и язык». – 2002. – № 1. – С. 13–24.

6. *Нотина, Е. А.* Фоновые знания переводчика в аспекте когнитивно-дискурсивной парадигмы лингвистических исследований / Е. А. Нотина // Вестник РУДН. Сер. «Вопросы образования: языки и специальность». – 2004. – № 1. – С. 23–30.

7. *Нотина, Е. А*. Специфика взаимодействия концептуальных систем коммуникантов в условиях опосредованной межъязыковой / межкультурной коммуникации / Е. А. Нотина // Университетское переводоведение. Вып. 10: материалы X Междунар. науч. конф. по переводоведению «Федоровские чтения». – СПб: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. – С. 399–404.

УДК 811.161.1
ББК Ш141.2

Т. Л. Сидорова

РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА И ЭТИЧЕСКИЙ КОДЕКС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СООБЩЕСТВА

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: cars@vstu.ru

Статья посвящена рассмотрению вопросов языковой и коммуникативной культуры в соотнесении с дефинициями этического кодекса образовательного сообщества.
Ключевые слова: образовательное сообщество, культура речи, нормы языка, речевые ошибки.

T. L. Sidorova

SPEECH CULTURE AND THE ETHICAL CODE OF EDUCATIONAL COMMUNITY

Volgograd State Technical University

The article deals with questions of language and communicative culture in correlation with definitions of the ethical code of educational community.
Keywords: educational community, speech culture, norms of language, speech mistakes.

В проекте этического кодекса образовательного сообщества, который «призван объединить исторические ценности и принципы образовательной корпорации с академическими новациями и обеспечить развитие корпоративной образовательной культуры за счет исторического и территориального единства российского образовательного пространства», учитываются не только базовые профессиональные ценности, но и ценности культурно-исторические [1].

В аксиологическую составляющую этического кодекса не могут не входить и этико-речевые каноны языкового общения членов академического сообщества на основе знания русского национального языка и владения его литературной нормой.

Именно этический компонент наряду с нормативным и коммуникативным определяет языковую и речевую культуру образованной части общества, в том числе и технической интеллигенции.

Социальные и педагогические задачи современной высшей школы в процессе перехода на образовательные стандарты нового поколения оптимизируют деятельность многоуровневой системы гуманитарной подготовки специалистов в Волгоградском государственном техническом университете (ВолгГТУ), направленной на комплектность профессиональных и общекультурных (в том числе языковых и речевых) компетенций студентов высшей школы. Основная задача технического университета заключается в «подготовке инженера нравственного, гуманитарно ориентированного, ответственного за свои профессиональные действия, который бы задумывался над смыслом своих профессиональных решений и наступающими последствиями их внедрения» [2].

Формы лингвистического просвещения и воспитания в рамках гуманитарного образовательного проекта ВолгГТУ охватывают все структуры и подразделения университета. Они направлены не только на предупреждение всякого рода языковых и речевых ошибок, отступлений и неточностей, но и на изучение лингвистических и экстралингвистических факторов нормативных сдвигов, осмысление их и собственного языкового поведения членами образовательного сообщества [3].

Прежде всего это дисциплина «Культура речи», которая представлена в образовательной программе бакалавриата всех направлений в гуманитарном, социальном и экономическом циклах; курс «Лингвистические основы академического общения» в постоянно действующей школе педагогического мастерства преподавателей ВолгГТУ; литературно-художественные конкурсы, организуемые кафедрой русского языка основных факультетов; лекции о проблемах современной речевой коммуникации на кафедрах университета и на промышленных предприятиях, сотрудничающих с университетом; лингвистические олимпиады, викторины и конкурсы для российских и иностранных студентов; регулярная ортологическая деятельность преподавателей кафедры русского языка, корректирующая разнообразные виды и жанры письменной академической спецификации [4].

Профессионально-педагогическое общение членов образовательного сообщества регулируется их языковой и речевой компетентностью, которая предопределяет многообразие ситуаций речевого общения не только в строго академической обстановке, но и в процессе неофициального личностного общения. Ригористичность в отношении установленных норм современного русского языка, способность структурировать языковые средства устных и письменных речевых жанров не только способствует достижению целей коммуникации, но свидетельствует о профессиональной пригодности. Интеллигентное владение языком, творческий характер речевого поведения предопределяет трансформацию профессиональных знаний, помогает в индивидуальном общении, повышает эффективность современной коммуникативной культуры представителей академического сообщества технического университета.

Общение преподавателя со студентами (на лекции, семинарских занятиях, консультациях) подразумевает постоянный контроль речевого поведения всех коммуникантов: соблюдение этикетных речевых норм и коммуникативных стереотипов выражения интенций говорящего; недопустимость использования нелитературной лексики, вульгаризмов, сквернословия; неприемлемость речевого манипулирования; нетерпимость к всевозможным коммуникативно-прагматическим ошибкам.

В современной общественной ситуации расшатывания нравственных и общечеловеческих ориентиров задача преподавателей высших учебных заведений, в том числе и технических, – отстаивать уважение к родной культуре, к родному языку, к родному слову.

Современные языковые процессы, инициирующие изменение литературной нормы, заставляют по-новому оценивать факторы, эту норму определяющие. Языковая вариативность порождает стойкие отклонения от нормы, которые абсолютизируются и в речи образованной части общества. В академических учреждениях предельное внимание к выбору того или иного языкового варианта определяется не только языковым вкусом и отрицанием свободы рече-

вого поведения, но и согласованием своих предпочтений с авторитетными лексикографическими источниками и справочными изданиями.

Образцом кодифицированного литературного языка должны быть прежде всего тексты, регламентирующие деловые отношения между членами образовательного сообщества (образцы и точные формулировки документов деканатов и кафедр) [5].

Ниже приведены примеры характерных случаев отступления от кодифицированной нормы, бытующих в университетской языковой практике.

1. В академической речевой практике допустимо только строго нормативное ударение в словах терминологического характера: *дОгмат, гЕнезис, инженЕрия, мАркетинг, рефлЕксия, фенОмен* и др., даже если они и имеют допустимые разговорные варианты.

Такую же строгость следует проявлять и к частотным словам книжных стилей: *телефон звонИт, компьютер включИм, гЕрбовая печать, кредИт, обеспЕчение, договОр, ходАтайство, квартАл, каталОг, апострОф, граффИти, экспЕрт, газопровОд* и мн. др. Иные акцентные варианты, агрессивно наступающие на норму, нужно расценивать только как *ненормативные* и *просторечные*.

2. Формы на *-а* в окончаниях именительного и винительного падежей множественного числа у существительных мужского рода становятся все более продуктивными: *профессора*, *директора*, *тенора, инспектора, цеха, кузова, штабеля* (сама эта форма особенно характерна для профессиональной речи). Но в нормативной речи возможны только: *инженеры, лекторы, договоры, бухгалтеры, конструкторы, лИфты, принтеры, тракторы, шоферы.* В письменных официальных текстах возможен только один, строго нормативный вариант написания, который в словарной статье всегда стоит на первом месте.

3. Мужские фамилии, имеющие основы на согласные и нулевое окончание в именительном падеже (на письме они кончаются согласной буквой, *ь* или *й*), кроме фамилий на *-ых, -их*, склоняются как существительные второго склонения мужского рода, т. е. имеют в творительном падеже окончание *-ом*, *(-ем): Беляком, Зюбаном, Кетатом, Карабанем, Петрюком.* Соотносительные женские фамилии не склоняются. Форма фамилии информирует о поле лица, поэтому бескомпромиссность в применении грамматического правила помогает избежать ложной информации.

Все фамилии (мужские и женские), кончающиеся на неударное *-а* после согласных, склоняются по первому склонению: *Шкода – Шкоды, Шкоде, Шкоду, Шкодой*.

Агрессивная безграмотность, настойчивое нежелание следовать элементарным правилам русской грамматики приводит к серьезным недоразумениям при оформлении стандартных университетских документов.

4. В тех случаях, когда речь идет о женщинах, слова, зависящие от наименования должности, согласуются с этим наименованием в форме мужского рода (*заведующий кафедрой профессор Н. В. Дулина*). Высказывание или текст приобретают строго официальный характер: *проректор приказал, зав. кафедрой сообщил, преподаватель высоко оценил*. Однако если фамилия женщины указывается в сочетании с названием должности или званием, то подчиненные слова (обычно глаголы) согласуются с фамилией и употребляются в форме женского рода: *проректор Р. М. Петрунева приказал**а**; доцент В. Д. Васильева проверил**а***.

5. В университетском социуме уже стало нормой обращение *господин*, *госпожа* в сочетании с фамилией, названием должности, звания. Трудности возникают в том случае, если профессор университета – женщина (*проректор профессор Петрунева – госпожа профессор, госпожа проректор*).

Обращение к студентам всегда являлось первоэлементом речевого этикета преподавателя, поскольку предполагало начало контакта с академической группой, но существующие формы обращения устраивают далеко не всех. Варианты обращения преподавателя к студенческой группе, к потоку, к аудитории разнообразны: *господа студенты, товарищи студенты, уважаемые студенты, молодые люди, студенты, ребята, друзья мои* и мн. др. Недопустимы в академической ситуации такие просторечные обращения, как *девчата*, *парни*, *голубчики*, *любезные.*

Членам образовательного сообщества нельзя поддаваться стихии языковой и речевой вседозволенности, академическая среда должна сохранять исторически сложившиеся этико-речевые каноны, избегать ненужной вольности современной коммуникации и не бояться обвинений в языковом пуризме.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Постановление Совета Российского Союза ректоров. Проект кодекса профессиональной этики образовательного сообщества от 25 июня 2012 г. № 3. – Режим доступа: spbu.ru/files/upload/news/15.pdf.

2. *Петрунева, Р. М.* ФГОС третьего поколения и воспитательная деятельность образовательного учреждения / Р. М. Петрунева, Н. В. Дулина, В. Д. Васильева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 2, февраль. – С. 289–295.

3. *Белякова, Л. Ф.* Язык СМИ и анализ языковых ошибок в университетском курсе культуры речи / Л. Ф. Белякова // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 8 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 11). – С. 117–120.

4. *Сидорова, Т. Л.* Общекультурные компетенции и культура речи / Т. Л. Сидорова // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 3 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 10). – С. 145–147.

5. *Аверьянова, Н. А.* Письменная деловая речь российских студентов / Н. А. Аверьянова // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2007. – (Серия «Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе» ; вып. 4). – С. 80–82.

УДК 81
ББК Ш1

Е. А. Нотина

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ПЕРЕВОД (сопоставительный аспект)

Российский университет дружбы народов
E-mail: notina.elena@yandex.ru

Статья посвящена вопросам, связанным со значением сопоставительных исследований в области языкового оформления когнитивной деятельности представителей разных лингвосоциокультурных обществ.

Ключевые слова: язык; культура; межкультурная коммуникация; перевод; когнитивная деятельность; смысл; языковая картина мира.

E. A. Notina

NATIONAL-CULTURAL SPECIFICATION OF FOREIGN LANGUAGES ANDTRANSLATION (COMPARATIVE ASPECT)

Peoples' Friendship University of Russia

The article deals with the significance of the comparative researches of the linguistic processing of the cognitive activity of the representatives of different linguosociocultural communities.

Keywords: language; culture; intercultural communication; translation; cognitive activity; sense; language worldview picture of the world.

Процесс человеческой коммуникации выполняет задачи установления контактов между людьми, обмена информацией, договора о совместной деятельности, понимания другой личности. Различные аспекты, связанные с учением о языковой личности, нашли свое отражение в трудах исследователей, работающих в разных отраслях знания: философии, социологии, психологии, когнитологии, лингвистике и др.

Термин «языковая личность» введен в научный оборот Ю. Н. Карауловым, который определяет ее как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков в разной степени сложности, поступков, которые классифицируются по видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) и по уровням языка…». Именно в личности «социально-поведенческий контекст соединяется с речевым [2]. При рассмотрении структуры языковой личности ученый выделяет в ней три уровня: вербально-семантический, когнитивный (тезаурусный) и мотивационный. Первый или нулевой уровень, включает в себя слова, вербально-грамматическую сеть, стереотипные сочетания (паттерны), иначе говоря, предполагает нормальное владение естественным языком. Второй уровень связан с построением иерархии понятий, идей, концептов, складывающихся у каждой языковой личности в «иерархически-координативные семантические поля», в более менее упорядоченную, систематизированную «картину мира». Третий (высший) уровень включает цели, мотивы, интересы, установки – «деятельностно-коммуникативные» потребности языковой личности – и обеспечивает закономерный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире [2, с. 53–56].

В. И. Карасик предлагает рассматривать языковую личность как личность словарную, этносемантическую, как закрепленный, базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, своего рода «семантический

фоторобот», составленный на основе отраженных, главным образом, в лексической системе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций [3, с. 2–7].

На сходных позициях стоит Л. П. Клобукова, по мнению которой, языковая личность – «многослойная и многокомпонентная парадигма речевых личностей, владеющих разными коммуникативно-языковыми подсистемами и пользующихся ими в зависимости от тех или иных социальных функций общения» [4].

Существуют и другие концепции языковой личности. В. В. Красных, например, предлагает выделять в структуре языковой личности следующие компоненты: 1) человек говорящий – личность, один из видов деятельности которой является речевая деятельность; 2) собственно языковая личность – личность, проявляющая себя в речевой деятельности, обладающая совокупностью знаний и представлений; 3) речевая личность – личность, реализующая себя в коммуникации, обладающая выбором стратегии и тактики общения; 4) коммуникативная личность – конкретный участник конкретного коммуникативного акта [5, с. 54–55].

В рамках межкультурной коммуникации языковую личность можно анализировать с точки зрения коллективности и индивидуальности. Языковая личность заключает в себе признаки включающих ее больших и малых групп. Культурно-языковая личность представляет собой неразрывное единство коллективного и индивидуального. Коллективная память и коллективные аспекты языка складываются из многократного повторения индивидуального опыта и коллективной памяти. Идентичность языковой личности не может сложиться вне человеческого сообщества, члены которого усваивают то, что кажется им целесообразным и действенным для выживания в среде других людей.

Процесс формирования языковой личности проявляется при изучении чужого (иностранного) языка. Изучение иностранных языков усложняет языковую личность. И. И. Халеева отмечает, что …приобщение…русскоязычной «языковой личности» через новое для нее средство социальной коммуникации (через усвоение другого, иноязычного кода) к распознаванию и пониманию смысловых прагматических черт «иноязыковой личности» в идеале означает приобщение к новым картинам мира» [7, с. 55]. Можно сказать, что вторичная языковая личность – это типичный для межъязыковой межкультурной коммуникации метапродукт.

Понятие «межкультурная коммуникация» ввел после второй мировой войны американский культуролог и антрополог Эдвард Т. Холл [8, с. 13], который полагал, что представители разных этносов и культур сталкиваются с коммуникативными трудностями из-за различных способов восприятия окружающей действительности. Под межкультурной коммуникацией Э. Холл понимает межэтническую коммуникацию. Позже другими культурологами и лингвистами понятие «межкультурная коммуникация» было расширено и стало включать также гендерную, социально статусную и возрастную коммуникации.

Проблема межкультурной коммуникации рассматривается Э. Холлом с прагматических позиций. В своей книге «Как понять иностранца без слов» он отмечает: «Изучая вопрос о том, в чем одна культура отличается от другой и как обнаружить разницу между культурами, я пришел к выводу, что основой каждой культуры является так называемая инфра-культура, поведение, которое предшествует культуре или впоследствии преобразуется в культуру. Существует наразрывная связь между далеким прошлым и настоящим, а корни культуры ведут к биологическому прошлому человека… Так как культура усваивается в ходе обучения, очевидно, что можно научится преподавать культуру» [9, с. 15]. Многочисленные примеры несовпадения поведения людей разных национальностей, социальных статусов и культур подтверждают необходимость такого обучения.

Э. Холл внес весомый вклад в развитие теории межкультурной коммуникации. Ученый подробно проанализировал принципы взаимодействия представителей различных этносов, расширил концепцию культуры, включив в нее понятие коммуникации, использовал сопоставительный метод исследования культур, ввел понятия «высококонтекстные культуры» и «низкоконтекстные культуры», предложил концепцию «культурной грамматики» и др.

Теория межкультурной коммуникации опирается на концептуальные основы перевода – опосредованной межъязыковой межкультурной коммуникации. Опосредованная форма межкультурной коммуникации, как известно, заключается в наличии в коммуникативной цепочке промежуточного звена, посредника, функции которого может выполнять человек

(переводчик) или техническое устройство. От компетентности языкового посредника зависит эффективность коммуникации. Несмотря на бурное развитие компьютерных технологий, машинный (компьютерный) перевод не может заменить переводчика-человека. В настоящее время такой способ перевода может использоваться лишь для получения общего представления о теме и содержании текста.

В теории межкультурной коммуникации дополнительный акцент ставится на установлении смысла сообщения, сделанного на исходном языке. Известно, что при двуязычной коммуникации возрастает опасность недопонимания текста перевода (ПТ) вследствие межкультурного характера общения. Адресат ПТ не сможет полностью понять сообщение, если он не обладает достаточными сведениями о материальной и духовной жизни исходной культуры. И в первую очередь это относится к первичному получателю информации – переводчику. Переводной текст, в котором переводчик не учел лингвосоциокультурные аспекты коммуникации, связанные с несовпадением языковых картин мира отправителя и получателя информации, воспринимается как неестественный: с грамматической точки зрения все правильно, но так не говорят и не пишут.

В процессе опосредованной межъязыковой межкультурной коммуникации – переводе происходит сопоставление концептуальных картин мира первичного отправителя информации (автора) и первичного получателя информации – переводчика. Для достижения эффективной коммуникации необходимо, чтобы степень совпадения концептуальных систем отправителя информации и переводчика была как можно более высокой [6, с. 25].

Концептуальная система автора, получая вербальное выражение, участвует в порождении текста. Аналогичный процесс наблюдается при порождении текста переводчиком, однако в этом случае процесс коммуникации имеет усложненный характер: переводчик, являясь первичным получателем и вторичным отправителем информации, должен вербализировать ее в рамках концептуальной системы той лигвосоциокультурной общности, на язык которой он переводит, иначе говоря, переводчик, получая концептуальную информацию на исходном языке (ИЯ), должен представить ее в рамках концептуальной системы языка перевода (ПЯ).

На основе данного подхода можно выделить несколько *ситуативно-сопоставительных моделей* концептуальных систем отправителя информации (первичного адресанта) и переводчика (первичного получателя, первичного адресата и вторичного отправителя, вторичного адресанта информации) с учетом условий акта коммуникации.

Ситуативно-сопоставительная модель № 1.

Первичный отправитель информации (автор, первичный адресант) и первичный получатель информации (переводчик, первичный адресат, вторичный отправитель информации, вторичный адресант) принадлежат к *одной лингвосоциокультурной общности*, иначе говоря, процесс коммуникации, который можно рассматривать как сопоставительный обмен концептуальными системами, происходит в рамках *общей* для первичного адресанта и первичного адресата *концептуальной картины мира.* В данных условиях коммуникации отправленная (адресантом) и полученная (переводчиком) информация воспринимается в рамках *общей* для обоих концептуальной системы (иначе говоря, автор и переводчик принадлежат к одной лингвосоциокультурной общности, а адресат – к другой). По этой причине трудности переводчика будут заключаться в том, чтобы адаптировать свою концептуальную систему к концептуальной системе *адресата* и изложить полученную информацию в *концептах иноязычного получателя информации.*

Ситуативно-сопоставительная модель № 2.

Первичный отправитель информации (автор, первичный адресант) и первичный получатель информации (переводчик, вторичный адресант, вторичный отправитель информации) принадлежат к *разным лингвосоциокультурным общностям,* то есть процесс коммуникации происходит в рамках *различных* для первичного отправителя и первичного получателя информации *концептуальных картин мира.*

В подобной ситуации трудности перевода будут заключаться в адаптации концептуальной системы переводчика к концептуальной системе автора (первичного адресанта) с последующей вербализацией полученной информации в концептах *общей* для переводчика и адресата (вторичного получателя информации) концептуальной картины мира. В случае успешного решения задачи в рамках ситуативных моделей № 1 и № 2 создаются благоприятные условия

для осуществления адекватного перевода, в случае неуспеха – коммуникативный акт может вообще не состояться [7, с. 28].

Это может произойти и в том случае, если не будет учтена межъязыковая и межвариантная национально-культурная специфика той комбинации языков, с которыми оперирует переводчик (проблема межвариантного своеобразия языков в условиях опосредованной коммуникации представляет особый интерес, однако в силу ограниченного объема статьи не является предметом рассмотрения).

Переводчик всегда сталкивается с проблемой восприятия и переработки чужого ментального содержания. В идеале языковой посредник должен равно принадлежать бытию разных культур. Практическое значение для переводчика имеет положение о том, что в разных языках и культурах концептуальные системы не совпадают, «…язык используется для выражения особой ментальности и создания особой языковой картины мира, модели ментального пространства. Подобное понимание позволяет более глубоко проникнуть в когнитивную картину мира и ее отражение в разных языковых общностях людей» [1, с. 86]. Разные языки обладают собственной логикой, по-разному членят окружающую действительность. Поэтому главной задачей является передача смысла, который вкладывает в сообщение языковая личность, обладающая культурно обусловленной ментальностью, картиной мира и системой ценностей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Быкова, И. А.* Слово и его презентация в ментальном пространстве человека / И. А. Быкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2005. – № 1(2).

2. *Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 2-е изд., стер. – М., 2002.

3. *Карасик, В. И.* Оценочная мотивировка, статус лица и словарная личность / В. И. Карасик // Филология – Philologica. – 1994. – № 3.

4. *Клобукова, Л. П.* Феномен языковой личности в свете лингводидактики / Л. П. Клобукова // Язык, сознание, коммуникация. – М., 1997. – Вып. 1.

5. *Красных, В. В.* Человек умелый. Человек разумный. Человек…говорящий? (некоторые размышления о языковой личности и не только о ней) / В. В. Красных // Функциональные исследования. – 1997. – Вып. 4.

6. *Нотина, Е. А.* Фоновые знания переводчика в свете конгнитивно-дискурсивной парадигмы лингвистических исследований / Е. А. Нотина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2004. – № 1.

7. *Халеева, И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – М., 1989.

8. *Hall, Ed. T.* Beyond culture / Ed. T. Hall. – New York: Anchor Books, 1989. – 298 p.

9. *Hall, Ed. T.* The silent language / Ed. T. Hall. – Garden City, NY: Doubleday, 1959. – 240 p.

УДК 81'271.1
ББК 81.1

Н. В. Драчук

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В ТЕКСТАХ ДОКУМЕНТОВ

Волгоградский филиал Академии труда и социальных отношений

E-mail: nina_dr@mail.ru

В статье проводится анализ типологии лексико-семантических нарушений, представленных в документных текстах. Показана специфика словоупотребления в официально-деловом стиле, рассматривается точность речи как одна из важнейших стилевых черт деловой речи, реализуемая в коммуникативных условиях функционирования документных текстов.

Ключевые слова: официально-деловой стиль, документный текст, точность речи, семантика слова, лексико-семантические нормы, лексические ошибки.

N. V. Drachuk

LEXICAL ERRORS IN DOCUMENTAL TEXTS

Volgograd Branch of Academy of Labor and Social Relations

The article contains an analysis of typology of lexico-semantical errors presented in documental texts. The specificity of word usage in the official style is shown, the accuracy of speech is considered as one of the most important stylistic features of business communication realized in documental texts.

Keywords: official style, documental text, accuracy of speech, word semantics, lexico-semantical norms, lexical errors.

Деловое общение – одно из самых распространенных видов социального общения – представлено в сфере коммерческих и административно-правовых, экономико-правовых и дипломатических отношений. Умение грамотно составить текст документа – важнейшая составляющая профессиональной культуры человека, именно поэтому лингвистическая компетентность становится непременным компонентом общепрофессиональной подготовки специалистов различного профиля.

К документируемой информации предъявляется ряд требований: она должна быть официальной по своему характеру, актуальной для принятия управленческих решений, достоверной, то есть отражающей фактическое состояние дел, полной (достаточной для принятия решений), логичной, аргументированной (способной воздействовать на адресата). Данные требования определяют и основные характеристики документного текста: нейтральный тон изложения; стандартизированность, то есть использование определенного шаблона для построения текста; регламентированность, предполагающая обращение к ограниченному набору языковых средств, которое позволит выстроить текст таким образом, чтобы его толкование исключало разночтения; строгость и простота изложения, достигаемые за счет использования слов в их прямых значениях, однозначно трактуемых конструкций; информативная насыщенность: авторы текстов документов стремятся передать максимум информации, используя при этом минимум языковых средств; лаконичность (краткость), предполагающая экономное использование языковых средств, исключающее слова, не несущие необходимой информации, неоправданные повторы и т. д.

Следует помнить, что фиксация юридически значимой информации, имеющей правовое значение, обусловливает письменный характер реализации языковых средств официально-делового стиля. «В то же время сугубо письменный характер делового документа не может не влиять на его язык: письменная речь – речь в отсутствии собеседника – требует развернутости и полноты изложения» [6, с. 217].

Соблюдение требований полноты передачи информации, с одной стороны, и краткости ее изложения – с другой, достигается преимущественно отбором необходимых и достаточных языковых средств – точностью речи. Именно поэтому точность речи является одной из важнейших стилевых черт деловой речи и рассматривается как лексико-семантическая правильность, то есть соблюдение лексических норм языка [9, с. 135]. Еще Л. В. Щерба писал, что официально-деловой стиль «требует прежде всего точности и невозможности каких-либо кривотолков» [11, с. 119]. Документируемая информация должна излагаться предельно ясно, четко и недвусмысленно. Невыполнение этих требований снижает юридическую и практическую значимость документов, а также существенно затрудняет работу с ними. «Коммуникативные условия функционирования документных текстов предполагают обязательное обеспечение таких качеств, как ясность, однозначность, точность сообщения, отсутствие субъективности и демонстративной эмоциональности, передаваемых с помощью текста» [7, с. 108].

Б. Н. Головин, рассматривая точность как одно из коммуникативных качеств речи, выделял точность фактическую, предметную, предполагающую правильное соотнесение речи и действительности, и точность понятийную, смысловую, отражающую соотношение речи и мышления [4, с. 29]. С точки зрения языкового оформления, и точность факта, и точность содержания обусловлены точностью словоупотребления, которая определяется выбором слова, максимально соответствующего обозначаемому предмету или явлению действительности. При этом следует учитывать семантику слова, стилистические коннотации, сферу использования слова в языке, его парадигматические и синтагматические свойства. Употребление слов в письменной деловой речи без учета указанных параметров влечет за собой появление лексических ошибок.

Традиционно лингвисты выделяют следующие типы лексических ошибок: употребление слова без учета его лексического значения; нарушение лексической сочетаемости; речевая избыточность; речевая недостаточность; неверное использование синонимов; смешение паронимов; неоправданное использование заимствований; неуместная ритмизация прозаического текста.

Надо сказать, что в документных текстах встречаются все вышеперечисленные типы лексико-семантических нарушений, однако самой распространенной ошибкой является речевая избыточность, вызванная плеоназмом, тавтологией, лексическим повтором.

Словосочетания, в которых одно из слов не несет дополнительной смысловой информации, а потому является лишним, бывают различными по структуре. В документах выделяются следующие плеонастические сочетания: именные (*документы и деловые бумаги, повышение эффективности и производительности деятельности сотрудников, копирование и размножение документов, словарь основных терминов и понятий, премии за ноябрь месяц*), атрибутивные (*выполнение рутинных и однотипных операций, производственная и трудовая дисциплина, компетентный, знающий свое дело сотрудник*), атрибутивно-именные (*отличительная особенность*), глагольные (*освоила и изучила организационную технику*).

К плеоназму ведет и злоупотребление местоимением *свой*, поскольку достаточно часто оно не несет никакой смысловой нагрузки: *открыть свой собственный бизнес, направляю Вам свое решение, также мы надеемся, что при принятии своего решения Вы учтете*…

Плеонастические сочетания образуются вследствие незнания значений слов иноязычного происхождения или же небрежного его употребления рядом с русским словом. Например: *новые инновационные технологии, информационные технологии для рекламы и промоушн городов*. В последнем случае речь идет не только о речевой избыточности: английское слово *promotion* означает продвижение, рекламу. Автор документа использует слово, игнорируя имеющийся русский эквивалент «продвижение». На взгляд автора, нет никакой необходимости употреблять данное слово в сфере бизнеса, экономических отношений при устной коммуникации, и совершенно неуместно подобное словотворчество в деловом тексте, поскольку это приводит к двусмысленности восприятия информации, нарушая тем самым требование точности передачи сообщения.

Еще один подобный пример: *учебно-методический комплекс дисциплины «Паблик рилейшинз (Связи с общественностью)»*. Неуместность подобного употребления англицизмов подчеркивается тем, что использование иноязычного наименования не отменяет необходимость давать его перевод. Необходимо добавить к этому и тот факт, что в учебном плане специальности, которая предполагает изучение данной дисциплины, отсутствует ее английское наименование. По мнению М. И. Басакова, упо-требление иноязычной лексики должно быть обусловлено тремя обстоятельствами: необходимостью, уместностью и точностью словоупотребления [1, с. 86]. В приведенном примере отсутствуют все указанные факторы. В данном вопросе следует согласиться с П. В. Веселовым, утверждающим, что в словарь отечественных терминов деловой корреспонденции «должны войти лишь те иностранные термины, которые получили международное призвание и давно используются в практике делопроизводства» [3, с. 16].

Не менее распространена в документах и тавтология: *автотранспорт для транспортировки; последовательно следуя программе развития; в это время временно не работал; сформулировать полугодовую отчетность за 1 полугодие; уважая труд сотрудников, мы обязаны сохранить документы, отражающие трудовую деятельность личного состава*.

Следует отметить, что нередко тавтологические сочетания неизбежны в деловом тексте при употреблении терминологических словосочетаний: *повышение квалификации педагогических работников государственных образовательных учреждений начального профессионального и среднего профессионального образования, находящихся в ведении Федерального агентства по образованию*. Запрет на смену номинации, в том числе при уходе от тавтологии, приводит к обилию лексических повторов [8, с. 598], что свидетельствует об особой текстовой организации документов, в которой повторение одних и тех же лексем выступает в качестве отличительной черты официально-делового стиля.

Необходимость использования одних и тех же лексических единиц обусловлена прежде всего требованием информативности, предъявляемым к документу. Официальные наименования, номенклатурная лексика, терминологические словосочетания требуют четкого обозначения, не допускающего двоякого толкования. Лексический повтор в подобных случаях следует рассматривать как объективную необходимость, выполнение требования точности, не допускающее замены одного слова другим.

Еще одной достаточно распространенной лексико-семантической ошибкой является неверное употребление паронимов, обусловленное их равнозвучием и семантической близостью. Слова, составляющие паронимический ряд, как правило, соотносятся между собой в логическом и смысловом плане, что становится причиной их смешения в письменной речи.

Надо заметить, что количественно паронимы представлены в документных текстах незначительно, но высока частотность их повторяемости, что и позволяет классифицировать данное нарушение лексических норм как часто встречающееся. К проблемным паронимам относятся в первую очередь глаголы *предоставить/представить*. Непонимание семантических различий данных глаголов (*предоставить* означает «отдать в чье-либо распоряжение, пользование», *представить* – «сообщить что-либо для ознакомления, официального рассмотрения, заключения») приводит к неоднозначному толкованию текста*: просим предоставить информацию о переименовании; предоставленные документы; на Ваш запрос предоставляем сведения*; *просим письменно предоставить ответ; срок предоставления отчетности; сведения могут быть предоставлены только на основании запроса.*

Также в документных текстах встречается смешение таких паронимов, как: *ознакомить / познакомить* (*познакомилась с нормативными документами*) *усвоить/освоить* (*освоила практические основы делопроизводства*), *факт / фактор* (*выявление факторов посещения родителями классных собраний*), *оплата/уплата* (*порядок оплаты НДФЛ*), *исчисление/ начисление* (*начисление сумм, подлежащих уплате*) и т. д. Случаи смешения однокоренных созвучных слов частотны и регулярно повторяются.

Необходимость учета семантики слова возникает не только при употреблении паронимов, но и при выборе синонимов. Принято считать, что текстовая организация документа предполагает отказ от синонимических средств языка, поскольку синонимы, вносящие различные смысловые и стилистические оттенки, способствуют разнообразию речи. В деловом тексте эти оттенки не нужны, здесь важна четкость. Именно поэтому слова, воспринимаемые как синонимы в языке, нередко в документе таковыми не являются. Они представляют собой терминологически разные обозначения: *организации и объединения, кражи и хищения, налоги и сборы, коллективный договор и соглашение о социальном партнерстве*.

Как справедливо заметил С. П. Кушнерук, «документный текст – «лексический однолюб», он ориентируется на использование одной из единиц синонимического ряда или на заметное ограничение при выборе единиц из синонимических рядов [7, с. 110]. Выбор той или иной лексической единицы обусловлен требованием функционально-смысловой определенности. К нарушению данного требования приводит неверный выбор синонимов. Например: *при необходимости вручить перечень документов для оформления пособий* (глагол *вручить* означает «отдать в руки», его синтагматика предполагает связь с наречием *лично*, в данном случае возможно использование синонима *представить*); *в случае необходимости присылки Вам приглашения по факсу* (для глагола *прислать* актуальна сема «доставить», здесь же акцентируется сема «послать», корректнее использовать синоним *отправление*), *я убываю в академию госслужбы* (*убывать* – «выбыть из состава чего-либо», корректнее было бы использование словосочетания «направиться (быть направленным) в командировку», поскольку данная информация представлена в приказе о направлении в командировку). Как видим, незнание семантики слова, особенностей синтагматики, неразличение смысловых оттенков достаточно часто приводят к смысловым нарушениям в деловой речи.

Употребление слов без учета их лексического значения также широко представлено в документных текстах: *будут подготовлены разъяснения по восстановленным в письме Федотовой Л. И. вопросам (восстановить* означает «воспроизвести», в данном случае имеется в виду вопросы, указанные, обозначенные, представленные в письме*), выбытие из обращения продукции* (глагол *выбывать* предполагает активность действия и потому относится к одушевленному лицу, в данном контексте правильнее использовать слово *изъятие*), *просим подтвердить свою поездку на автокросс, для которой необходимо запастись теплой одеждой и обувью* (подразумевается: иметь теплую одежду, а не заготовить ее впрок). Нередко незнание семантического объема слова ведет и к нарушению лексической сочетаемости, так как синтагматика всегда определяется семантикой слова.

Сложности в вопросах словоупотребления возникают и при использовании заимствований: *направляем Вам справку о наличии признаков причин миграции ООО «Сетап-Н»* (слово *миграция* действительно означает перемещение, но многих субъектов или объектов, в данном случае неверное использование существительного ведет и к нарушению лексической со-

четаемости); *представлена программа учебной дисциплины, анонсировано содержание данной дисциплины по темам* (существительное *анонс* означает «предварительное объявление о спектакле, концерте и т. д.» и не может сочетаться с понятием «учебная дисциплина»).

Единичны в документных текстах случаи речевой недостаточности: *просим Вас освободить студентку факультета Белугину Анастасию для участия в мероприятии*. Отсутствие уточняющей информации (освободить от чего: от работы? занятий?) приводит к нарушению требования однозначности. Здесь, по определению В. П. Москвина, действует «запрет на эллипсис и метонимические свертки» [8, с. 598].

Еще реже в текстах документов встречается случайная ритмизация прозаического текста. Данный вид ошибки возникает вследствие того, что письменный текст не всегда произносится, а в большинстве случаев читается, и потому появление стихотворного ритма или же неуместной рифмы может быть не замечено составителем. Например: *в целях исключения внезапных отключений*.

Таким образом, при составлении документа необходимо учитывать, что документ – текст, управляющий действиями людей и обладающий юридической значимостью [5]. Языковые ошибки, приводящие к разночтениям или неадекватному получению информации, могут иметь следствием моральные и материальные издержки и отрицательно сказаться на репутации автора документа [10, с. 6].

«Четкое выражение своей мысли, богатый язык, точный подбор слов в речи формирует мышление человека и его профессиональные навыки во всех областях человеческой деятельности» [2, с. 174]. Правильное составление текста документа свидетельствует о высокой профессиональной культуре составителя. Следует помнить, что деловая речь – единственный стиль, в котором неточность и небрежность влекут за собой административную ответственность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Басаков, М. И.* Делопроизводство [Документационное обеспечение управления]: учебник / М. И. Басаков, О. И. Замыцкова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 352 с.

2. *Введенская, Л. А*. Деловая риторика: учебное пособие для вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2008. – 512 с.

3. *Веселов, П. В*. Современное деловое письмо в промышленности / П. В. Веселов. – М.: Издательство стандартов, 1990. – 160 с.

4. *Головин, Б. Н*. Основы культуры речи: учебник для вузов / Б. Н. Головин. – М.: Высшая школа, 1988. – 320 с.

5. *Колтунова, М. В*. Язык и деловое общение: нормы, риторика, этикет / М. В. Колтунова. – Режим доступа: http://lib100.com/book/Koltunova.

6. Культура русской речи: учебник для вузов / под ред. Л. К. Граудиной и Е. Н. Ширяева. – М.: Издательство НОРМА, 2003. – 560 с.

7. *Кушнерук, С. П*. Документная лингвистика: учеб. пособие / С. П. Кушнерук. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 256 с.

8. *Москвин, В. П.* Стилистика русского языка. Теоретический курс: учеб. пособие / В. П. Москвин. – Волгоград: Перемена, 2005. – 640 с.

9. *Плещенко, Т. П*. Стилистика и культура речи: учебное пособие / Т. П. Плещенко, Н. В. Федорова, Р. Г. Чегет. – М.: ТетраСистемс, 2001. – 544 с.

10. *Трофимова, О. В*. Основы делового письма: учеб. пособие / О. В. Трофимова, Е. В. Купчик. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 304 с.

11. *Щерба, Л. В*. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – М., 1957. – 188 с.

УДК 811.161.1
ББК Ш 141.2

Л. В. Валова

ПРИЧИНЫ ОШИБОЧНОЙ СЕМАНТИЗАЦИИ РУССКИХ АГНОНИМОВ НОСИТЕЛЯМИ ЯЗЫКА

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: ludmila.v.v@mail.ru

Статья посвящена проблеме ошибочной семантизации исконно русских агнонимов носителями языка. Проведенный лингвистический эксперимент позволяет автору сделать вывод о причинах неверной интерпретации лексического значения малознакомого или незнакомого слова.

Ключевые слова: русские агнонимы, ошибочная семантизация, лингвистический эксперимент, культура речи.

L. V. Valova

REASONS OF ERRONEOUS SEMANTIZATION OF RUSSIAN AGNONIES BY NATIVE SPEAKERS

Volgograd State Technical University

Article is devoted to a problem of an erroneous semantization of primordially Russian agnonies by native speakers. The made linguistic experiment allows the author to draw a conclusion on the reasons of incorrect interpretation a lexical value of little-known or unfamiliar word.

Keywords: Russian agnonies, erroneous semantization, linguistic experiment, culture of speech.

Термин «агноним», введенный в работе В. В. Морковкина и А. В. Морковкиной [3], прочно укрепился в современном языкознании. Явление агнонимии разрабатывается сегодня в антропоцентрическом, коммуникативном, ортологическом, когнитивном, лингвокультурологическом аспектах. По мнению Г. М. Мандриковой, «агнонимия настолько сложное и интересное явление, что замыкать его в рамках только одного аспекта/подхода просто невозможно» [2, с. 23].

В процессе коммуникации говорящий / пишущий нередко оказывается в ситуации, когда необходимо понять и, возможно, объяснить другому участнику речевого акта значение непонятного слова, не опираясь на словари и прочие авторитетные источники. К данной категории «трудно осознаваемых» слов можно отнести лексику периферийного языкового состава: неологизмы, историзмы, архаизмы, диалектизмы, причем это могут быть как заимствованные слова, так и исконно русские. Данная статья посвящена проблеме обыденной семантизации исконно русского агнонима носителем языка. Попытки понять, благодаря каким речевым действиям носитель языка пытается приблизиться к смыслу малознакомого слова, безусловно, способствуют осознанию механизмов коммуникативного процесса. Интересным представляется выявление тех речемыслительных действий носителя языка, которые ведут к неверной семантизации агнонима.

На занятиях по культуре речи автором был проведен лингвистический эксперимент в группах российских студентов химико-технологического факультета Волгоградского государственного технического университета. Респондентам было предложено выявить значение 20 слов, взятых из «Русского словаря языкового расширения» А. И. Солженицына [5]. Выбор данного источника не случаен: в современный век компьютерных технологий и рыночных отношений лексикон современного молодого человека насыщен соответствующей терминологией, которая постепенно вытесняет лексику периферийного языкового состава в сферу агнонимии. А. И. Солженицын, с пиететом относящийся к деятельности В. И. Даля по составлению «Толкового словаря живого великорусского языка» [1], в предисловии к собственному словарю замечает: «Тут подобраны слова, никак не заслуживающие преждевременной смерти, еще вполне гибкие, таящие в себе богатое движение – а между тем почти целиком заброшенные, существующие близко рядом с границей нашего изношенного узкого употребления, – область желанного и осуществимого языкового расширения».

Перед предъявлением задания студентам были объяснены задачи проводимого лингвистического эксперимента, была дана минимальная лексико-грамматическая характеристика предлагаемого для анализа материала (все слова: 10 прилагательных и 10 существительных – относятся к одной тематической группе «характеристика человека») что, безусловно, облегчало поставленную задачу. В процессе выполнения задания нельзя было пользоваться вспомогательными ресурсами: осознание и интерпретация лексического значения (ЛЗ) должно было основываться исключительно на личном речевом опыте, языковом чутье и прочих механизмах, позволявших семантизировать предложенные агнонимы. Именно эти механизмы и явились предметом анализа.

Для анализа были предложены следующие прилагательные: *ба́йкий, ба́йчивый – «беседливый, обходительный»; безви́дный – «неказистый, невзрачный», безже́лчный – «незлой, нераздража́тельный»; гадли́вый – «брезгливый»; невероя́тчивый – «недоверчивый»; недужливый – «часто болеющий»; неклю́жий – «неуклюжий; невзрачный»; несме́тливый – «недогадливый»; несу́держный – «буйный; неугомонный»; торопкий, торопко́й – «спешливый, нетерпеливый»;* следующие существительные: *байба́к – «холостой домосед»; гладена, гладеха, гладу́ха – «толстуха»; ко́зырь-де́вка – «видная и бойкая»; кудла́й – «кудлатый человек»; «неотрепа – «неряха, растрепа»; ну́ра – «угрюмый, молчаливый человек»; нюня́, хнюня́ – «плакса, рева»; таску́н, таску́ша – «шатала, беспутный»; тру́женка – «труженица»; тугосу́м – «бережливый, скуповатый человек».*

Целью данного экспериментального исследования было выявление основных причин ошибочной семантизации русских слов, находящихся на периферии лексического состава, носителями современного русского языка. Особый интерес вызывают те механизмы, которыми пользуются носители языка при попытке осознания значения слова. По мнению Г. М. Мандриковой, «здесь имеет место сочетание лингвистических, экстралингвистических и психологических факторов (отсутствие текстовой поддержки, ограниченность во времени, стрессовая ситуация)» [2, с. 21].

По итогам эксперимента можно говорить о разной степени агнонимичности анализируемых слов: высокой, средней и низкой. В данной статье следует остановиться на первом типе, так называемых абсолютных агнонимах.

Агноним *гадли́вый* можно назвать абсолютным: ни в одной работе не было верно определено лексическое значение данного слова. Верной семантизации помешала «видимая прозрачность словообразовательной структуры» [6, с. 303]: опора на корень *гад* и соответственные родственные слова: *гадкий, неприятный; гадкий, противный; делает гадости; делает всем пакости, злой.* Для объяснения значения слова активно приводились синонимы слова *гадкий* (но не *гадли́вый*): *пакостливый; пакостный; плохой, подлый;* относительные синонимы: *злопамятный; хам, язвительный; способный подставить; некрасивый, ужасный; свинья* и др.

Опора на омонимичный корень *гад-ать* также мешала пониманию агнонима *гадли́вый: догадливый; интуитивный; быстро схватывающий, смекалистый; который любит угадывать, говорит невпопад; задумчивый, мечтательный; все замечающий; постоянно сомневающийся.* И только в одной работе была отмечено: *отвращение*, то есть обозначена основная сема анализируемого агнонима. Однако данную трактовку вряд ли можно назвать удачной: правильным было бы определение: *человек, который испытывает отвращение*.

Метод, который мог бы помочь в конкретном случае, – опора на контекст или потенциальный контекст. Возможное словосочетание *гадливое чувство* способствует верной семантизации данного слова.

Агноним *таску́н, таску́ша* также можно отнести к группе повышенной сложности. Основные проблемы в процессе семантизации возникли по причине ошибочной опоры на созвучный корень *тоска-а: тоскующий человек; тоскливый; мрачный, тоскливый; тот, кто тоскует; печальный, грустный; скучающий* и др.

Однако и выявление родственного корня *таск-ать(ся)* не способствовала расшифровке агнонима. Опора на глагол движения *таскать-тащить* привела к следующим объяснениям: *тот, кто что-то носит; носильщик; грузчик* и даже *таскатель.* Некоторые респонденты в своих определениях зафиксировали коннотативные семы, присущие глаголу *таскать* в значении *«воровать, красть»: вор, воришка, жадина, Плюшкин.*

В ходе осмысления непонятной лексической единицы, как уже было сказано выше, участвуют не только объективные лингвистические факторы, но и субъективные, обусловленные особенностями данной языковой личности: уровнем владения родным языком, степенью речевой культуры, а также психологическими факторами. Как показал проведенный эксперимент, для осознания лексической семантики агнонима привлекается порой интуиция, фантазия, а также срабатывает элементарное угадывание значения. Так, необоснованная фантазия некоторых студентов привела к следующим трактовкам лексического значения слов *таску́н, таску́ша: носящий в себе информацию; нервные люди; опекун.*

В нескольких работах были даны определения, близкие основному значению слов *таску́н, таску́ша: потаскуха; ветреный; тот, кто таскается; тот, кто много гуляет.*

Слово *байба́к* также вызвало большие сложности при воспроизведении его лексического значения. Многие респонденты или пропустили это слово, или предложили неверную трактовку. Несмотря на то что в преамбуле задания четко была обозначена тематическая группа анализируемых слов – «характеристика человека», многие студенты дали следующие толкования: *сурок, животное; ценный промысловый зверек; барсук (большой суслик).*

Опора на созвучный, но неродственный корень *бая-ть* привело к ложной семантизации: *человек, который много говорит; человек, который хорошо мыслит.*

Столкнувшись с трудностями семантизации агнонима *байба́к*, студенты активно пользовались субъективными факторами. Абсолютное непонимание слова было компенсировано попытками осознать особенности его внешней формы. Неблагозвучие и фонетическая резкость слова *байба́к*, видимо, обусловили включение в лексическое значение коннотативных сем: *страшный человек; ворчливый, вредный человек; глупый; резкий, злой; неотесанный, грубиян; дурак; глупец; гуляка; пугало.*

Опора на звуковой облик слова привело к таким трактовкам лексического значения, как *баба; боевая женщина* и даже *бабайка.* Видимо, к этому же способу семантизации можно отнести и неожиданное определение ЛЗ: *поплавок (буй).*

Проявилось и элементарное угадывание лексического значения агнонима: *веселый человек; легкомысленный.*

Лишь немногие справились с задачей и определили значение слова *байба́к* следующим образом: *лентяй; тот, кто много спит.*

Агноним *неду́жливый* некоторыми студентами был верно соотнесен с корнем *недуг,* что и обусловило правильную семантизацию: *болеющий; часто болеющий; больной; слабый; болезненный, немощный.* Однако основная часть респондентов с интерпретацией ЛЗ данного прилагательного не справилась по причине ложного определения этимологии слова. Ошибочная связь слова *неду́жливый* с корнем *друг* привело к следующей интерпретации его значения: *недружелюбный; недружественный; недружеский; недружный.*

Методика угадывания и в этом случае не дала положительных результатов, предложенные студентами трактовки лексического значения слова *неду́жливый* носят характер случайных дефиниций: *невезучий; неудачливый; неудачник; неприветливый; нехороший, некрасивый; неугодливый; неуверенный; недумающий; небольшого роста; не любит сидеть на одном месте; веселый; замкнутый; гостеприимный; без души* и др. Обращает на себя внимание тот факт, что в приведенных трактовках преобладают отрицательные коннотации, скорее случайные, нежели обоснованные, что очередной раз свидетельствует об ориентации респондентов преимущественно на звуковой облик слова.

Влияние внешней формы слова на попытки семантизации агнонима демонстрирует также анализ слова *ну́ра.* Лишь некоторые студенты догадались соотнести данный агноним с привычными словосочетаниями: *понурый взгляд; понурить голову*, поэтому их интерпретации ЛЗ можно признать в той или иной степени удачными: *хмурый; суровый, необщительный; зануда*. Иные определения слова *ну́ра* являются весьма случайными: *мнительная девушка; нежная; глупышка; глупыш; дура; старый человек; наивный человек; хитрый; ласковый; надеющийся на Бога; бездельник.*

Достаточно разнообразны попытки семантизации агнонимов *гладена, гладеха, гладу́ха*. Опора на созвучный корень *глад-ить* привела к многочисленным ошибкам: *тот, кто гладит вещи; занимающийся глажением; гладильщица; кладовщица; домохозяйка* и даже *выглаженное белье или скатерть; гладильная доска.*

Остальные дефиниции можно разделить на те, которые относятся к внешности человека, и те, которые характеризуют личность. Бо́льшая часть ответов связана с определением нравственных качеств человека. Судя по предложенным трактовкам, корень *глад-кий* ассоциируется у большинства респондентов со значением *«хороший, спокойный»: спокойный человек; мягкий по характеру человек; покладистый человек; добрый, мирный человек; прилежный; способный загладить все проблемы; тихоня; мягкая, добрая; ласковая.*

Только в двух работах были обнаружены попытки истинной семантизации анализируемых слов: *полная; толстяк.*

Подводя итоги проведенного лингвистического эксперимента, можно утверждать, что основная причина неудачной, ошибочной семантизации русского агнонима заключается в сложности выявления внутренней формы слова, а также в игнорировании его возможного контекстуального употребления. В процессе семантизации того или иного агнонима возможны следующие ошибочные действия: опора на омонимичный корень; опора на созвучный корень; опора на звуковой облик слова и угадывание значения. Перечисленные механизмы, как показывает практика, приводят к неверной семантизации. Выполнение на занятиях по культуре речи заданий, направленных на осознание, обдумывание, интерпретацию значений непонятных на первый взгляд слов, безусловно, способствует развитию языкового чутья студентов, вырабатывает механизмы корректной семантизации, что, в свою очередь, определяет условия успешной коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – Режим доступа: http://slovardalja.net/

2. *Мандрикова, Г. М.* Русская лексическая система в теоретическом и прикладном рассмотрении: категории агнонимии и таронимии: автореф. дис. … д-ра филол. наук: 10.02.01 / Г. М. Мандрикова; ИРЯ им. А. С. Пушкина. – М., 2011. – 39 с.

3. *Морковкин, В. В.* Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем) / В. В. Морковкин, А. В. Морковкина. – М.: ИРЯ им. А. С. Пушкина, 1997. – 414 с.

4. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка: 70 000 слов / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 22-е изд. стер. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.

5. *Солженицын, А. И.* Русский словарь языкового расширения / А. И. Солженицын. – Режим доступа: htpp://www.solzhenitsyn.ru/proizvedeniya/russkiy_slovar_yazikovogo _ rasshireniya/

6. *Черняк, В. Д.* Агнонимы в лексиконе языковой личности как источник коммуникативных неудач / В. Д. Черняк // Русский язык сегодня: сб. статей / РАН. – М.: Азбуковник, 2003. – Вып. 2. – С. 295–304.

УДК 811.161.1’27
ББК Ш 100

Е. В. Хрипунова, Т. В. Черницына

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОРИЦАНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (на материале прозы К. Н. Леонтьева и В. М. Шукшина)

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: elytsa@mail.ru, tatyana-chernicyna@yandex.ru

В статье представлен анализ лингвистических средств как показателей коммуникативных стратегий и тактик порицания на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях языка, рассмотрены изменения в языковой картине мира разных эпох, выраженные различными способами реализации отрицательной оценочной семантики (на материале прозы К. Н. Леонтьева и В. М. Шукшина).

Ключевые слова: коммуникативные стратегии и тактики, порицание, языковая картина мира, языковые средства, речевое поведение.

E. V. Khripunova, T. V. Chernitsina

LINGUISTIC MEANS OF COMMUNICATIVE STRATEGIES OF CENSURE AS REFLECTION OF LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (based on prose of K. N. Leontiev B. M. Snukshin)

Volgograd State Technical University

The article contains an analysis of linguistic means as indicators of communicative strategies and tactics of censure on the lexical, morphological and syntactic levels of the language. The authors consider changes in the language pictures of the world of different ages expressed in different ways to realize semantics of negative evaluation.

Keywords: communicative strategies and tactics, censure, language picture of the world, linguistic means, verbal behavior.

Среди актуальных проблем современной лингвистики особым вниманием пользуется проблема человеческого фактора в языке [1; 4]. В контексте этого подхода в языкознании активно разрабатывается понятие «картина мира». В самом общем смысле оно понимается как сложившееся у человека представление о мире в результате интерпретации в соответствии с закономерностями человеческого мышления восприятия объективной действительности органами чувств, накладывающими на него определенные ограничения.

По мнению В. Гумбольдта, язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное. Особенности духовности народа проявляются в структуре языка. Неразрывное единство этих явлений позволяет через анализ языковых культур восстановить лежащие в их основе идеальные сущности.

Исходя из представлений о ценностном характере объективной картины мира, можно говорить о делении на категории добра и зла, а соответственно, на понятия «хорошо» и «плохо». Языковые средства, призванные выразить все это вербально, обычно представлены речевыми стратегиями и тактиками похвалы и порицания.

Авторы обращаются к коммуникативным стратегиям (КС) и коммуникативным тактикам (КТ) порицания, так как отражение отрицательных явлений действительности воспринимается как отклонение от морально-этических норм и получает отрицательную языковую оценку.

С течением времени меняется народ, его духовность, его идеальные сущности, следовательно, изменяется и его языковая картина мира. Легче всего проследить эти изменения, сравнивая литературные произведения разных эпох.

Материалом для работы послужили беллетристические произведения К. Н. Леонтьева и рассказы В. М. Шукшина.

К. Н. Леонтьев (1831–1891) является блестящим и незаслуженно забытым беллетристом. Авторам были интересны ранние произведения К. Н. Леонтьева, относящиеся к «русскому периоду» его творчества. В его повестях, рассказах и очерках находятся полнокровные картины русской жизни XIX века. Ранние рассказы и повести К. Н. Леонтьева можно с полным основаниям отнести к произведениям, созданным в духе реализма. Писатель искусно

воспроизводит как язык образованного сословия, так и простых людей, крестьянства в своих ранних «деревенских» повестях.

Большим и самобытным явлением в современной русской литературе является проза В. М. Шукшина (1929–1974), в которой отразились языковые процессы, характерные для художественной литературы шестидесятых-семидесятых годов XX века вообще и для деревенской прозы в частности.

В данной статье под коммуникативной стратегией понимается совокупность речевых действий, направленных на достижение определенной коммуникативной цели; под коммуникативной тактикой понимается речевое действие, соответствующее тому или иному этапу в реализации коммуникативной стратегии и направленное на решение коммуникативной задачи. Необходимо обратиться к КС и КТ порицания. КС порицания могут быть рассмотрены по следующим критериям: **по содержанию** (за намерения, преступления, внешний вид, за образ жизни, обман/ложь,), **по объекту** порицания (прямое, косвенное, самопорицание), **по эмоциональности** (рациональная, эмоциональная), **по степени серьезности** (серьезная, ироничная), **по временной направленности** (прошлое, настоящее, будущее), **по способу выражения** (вербальная, невербальная), **по степени намерения** (угроза, оскорбление, проклятие), **по особенностям языкового оформления** (сравнение, противопоставление, отрицание, риторические фигуры, фразеологические единицы).

В произведениях К. Н. Леонтьева наиболее частотны КС самопорицания, причем чаще всего за неправильный образ жизни, за неправильный образ мыслей, за плохие поступки *(– Что я? ну, что я?.. Хлам, чистый хлам; не понимаю, из чего жить хлопотал?... / – Что я наделала! ах, что я наделала!)*. Есть примеры и косвенного порицания *(– Вот уж гадкий какой народ здесь! / Как есть злущая самая женщина…*). Также встречается (гораздо реже) порицание за ложь, обман, за манеры, за наивность, за глупость, за качество профессиональной деятельности, за жадность, за расточительность, которые названы в порядке убывания *(– Ты вот только врешь да брешешь / – Полно вздор молоть… / Это смешно – церемониться! / – И тебе не совестно скупиться?*).

Наиболее частотными КТ, выражающими порицание, у Леонтьева являются тактики упрека, обзывания, обвинения, требования, совета, унижения, оскорбления, характеристики, перечисленные по убыванию *(– Вот вы как зазнались, в Москве-то пожившии… / – Осел, мужик! / – Э, э! да ты все брехун какой был, такой и есть! / – Видишь, какой твой нос бесстыжий! / – Ну вас с вашими поцалуями! / Я и завсегда на тебя не смотрела, потому что смотреть не на что.*).

Чаще всего в рассказах В. М. Шукшина наблюдается порицание поступков, выходящих за рамки общепринятой нормы поведения, порицание пороков: пьянства, лени, жадности, болтливости, жестокости. *(– И эта – тоже… куда с таким пьянчугой поехала! На курорт!.. / – Ломаете дурака, Иван Федорович, а не пойму – зачем? / Лодыри вы. Светлые)*. Реже порицается внешний вид, бедность и т. д. (*На жену Анатолия шляпа произвела сильное впечатление: она стала квакать (смеяться) и проявлять признаки тупого психоза. – Ой, умру! – сказала она с трудом*). Еще реже встречается самопорицание (*Что я жить-то не умею? К чертям собачьим!*).

КС порицания в прозе В. М. Шукшина в большинстве представлены тактиками иронии, обзывания (оскорбления) и упрека, реализующимися в названии-характеристике человека (лексических маркерах тактик порицания).

Предлагается рассмотреть собственно языковые средства выражения стратегий и тактик порицания. Здесь можно выделить несколько уровней – от лексического до синтаксического.

Типы лексических номинаций (в порядке убывания по частотности) порицания в прозе К. Н. Леонтьева: 1) нейтральная лексика: *грешник, мужик, не человек, чудак, обидчица;* 2) разговорные номинации: *галиматья, чучело, скаред дура, дурак;* 3*)* просторечия: *брехун, башка.*

Среди эмотивных существительных авторам удалось найти только два зоонима: *скотина* и *осел*. Находится много прилагательных: *скверная, гульлив, скаредная, ревнивый, ехиднический, гадкий, бесстыжий*; глаголов: *харкаешь, наделала, замолол, важничает, зазнались*; наречий: *дурно, подло, низко, нехорошо, стыдно*; фразеологизмов и устойчивых сочетаний: *что ты дичь порешь; полно вздор молоть; язык твой без костей;* пословиц и поговорок: *слышишь звон, да не знаешь, откуда он. / – Глаза по плошке, не видят ни крошки.*

Типы лексических номинаций (в порядке убывания по частотности) порицания в прозе В. М. Шукшина, представленных в названии-

характеристике человека: 1) просторечия: *гад, шлюха* (груб. прост.), *черт* (прост. как бран. слово), *скупердяй* (прост. бран.), *харя, зараза, брехун* (прост. пренебр.), *голодранец;* 2) разговорные номинации: *дурак, полудурки хам, хамло* (разг. бран.), *сволочь/и, недоносок, прохвост* (разг. бран.)); 3) диалектная лексика: *варнак, чалдоны, орясина.*

Эмотивные существительные часто представлены зоонимами: *корова комолая, выдра, собака, котяра, петух, кобель, змееныш, баран, змей*; нецензурными (запрещенными) словами и выражениями: *сука, сучонок,* сволота, (прост.), *долбо…, пидор*.

Лексический состав, реализующий КС и КТ порицания, у В. М. Шукшина широко представлен фразеологизмами: субстантивными (*бык окаянный, голова садовая, дура набитая, гад ползучий, змей(и) подколодная (ые));* глагольными (*проспал все царство небесное, на ней пахать надо, загни ему салазки, уши вянут, дурака ломаешь,)*; адвербиальными (*один другого лучше…, как с гуся вода*), междометные (*ну и жизнь!*, *даже злость берет!, хоть матушку-репку пой!);* адъективными (*быстрый ты*, *герой нашелся*).

Нейтральная лексика как лексический индикатор порицания слабо представлена в прозе В. М. Шукшина (*не красавец, бессовестный,*).

В текстах К. Н. Леонтьева находятся следующие синтаксические маркеры порицания: риторические восклицания: – *Что у тебя за скверная привычка плевать везде!.. / – а ведь мы что – пф, вот так! /Э, э! да ты все брехун какой был, такой и есть! /– Грех тебе, Маша! стыдно!..;* риторические вопросы*: – Надоел тебе старик, что ли? / – И тебе не совестно скупиться?;* эллиптические предложения: – *Вишь ты какая! / – Ну вас с вашими поцалуями! / … Надоела, ей-Богу! / – Полно вздор молоть;* повторы: – ***Что я****? ну****, что я****?.. ****Хлам****, чистый* ***хлам****… / – Эге, батюшка, какое же ты* ***чучело****!.. Право,* ***чучело****, Цветков!*

В рассказах В. М. Шукшина синтаксическими маркерами порицания являются сравнительные обороты: *сравнил козлятину с телятиной …, как … ворон, ломаешься, как дешевый пряник; Менделеев нашелся* (сравнение с иронией); риторические восклицания: – *О господи!, О боже мой*!, *Я из вас шкелетов наделаю!, Я им покошусь!, Иди кобылу мою полюби!,, Ну е-мое!*; риторические вопросы: – *Как их Колчак не угробил?, Зачем чепуху пороть?*; переспросы, эллиптические предложения, в основном, побудительные: – *Прямо по морде бы этой статьей, по морде бы!…*; повторы: – *Так* ***живи****! –* ***Живи****…Они же посадить хотят…*

Таким образом, анализ стратегий и тактик порицания в прозе К. Н. Леонтьева и В. М Шукшина, писателей-реалистов разных эпох, показывает, что порицание направлено на отрицательные проявления личности: лень, трусость, жадность, ошибки и промахи в работе, неподобающий внешний вид, поведение, в том числе и речевое. Это наблюдается в произведениях обоих авторов. Но есть и различия. Так, в текстах К. Н. Леонтьева широко представлена такая КС, как самопорицание, его герои укоряют себя чаще всего за неправильные поступки, за неправильный образ жизни и мыслей. Просторечия, грубые просторечия наличествуют, но достаточно редки. Преобладает нейтрально окрашенная лексика. Авторы считают, что такое речевое поведение связано с тем, что русское общество XIX века представляло собой социум с христианским самосознанием, для которого характерны такие черты, как смирение, осознание собственной греховности, стремление к покаянию, страх совершить грех – центральные моменты православного учения о грехе и спасении.

В рассказах В. М. Шукшина встречается также русское общество, но общество несколько иное, изменившееся за сто с лишним лет. Самопорицание крайне, часты просторечия и грубые просторечия, обильно встречаются зоонимы; тактика упрека, распространенная у К. Н. Леонтьева, уступает пальму первенства тактике обзывания; порицаются ученость, образованность, чего в произведениях К. Н. Леонтьева не встречается. Таким образом, налицо изменение речевого поведения, связанное с глобальными изменениями в жизни народа.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что порицание играет важную роль в русском межличностном общении. Несмотря на различия в выборе стратегий и тактик речевого поведения русских людей разных эпох, подтверждением этому является, в частности, богатая парадигма разноуровневых языковых средств, служащих реализации коммуникативных стратегий и тактик похвалы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Арутюнова, Н. Д.* Об объекте общей оценки / Н. Д. Арутюнова // Вопросы языкознания. – 1985. – № 3. – С. 14.

2. *Вольф, Е. М.* Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – 2-е изд., доп. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 280 с.

3. *Даль, В. И.* Толковый словарь русского языка. Современная версия / В. И. Даль. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 736 с.

4. *Кубрякова, Е. С.* Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи / Е. С. Кубрякова. – М., 1991. – 238 с.

5. *Леонтьев, К. Н.* Полное собрание сочинений: В 12 т. / К. Н. Леонтьев. – СПб.: Владимир Даль, 2000. – Т. 1. – 688 с.

6. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1990. – 917 с.

7. *Сабиров, С. Ш.* Два лика зла / С. Ш. Сабиров // Размышления русских мыслителей о добре и зле. – М.: Знание, 1992. – С. 61.

8. *Шукшин, В. М.* Нравственность есть Правда / В. М. Шукшин. – М., 1979. – С. 68.

9. *Шукшин, В. М.* Собрание сочинений: В 6 т. / В. М. Шукшин; сост. Л. Федосеева-Шукшина, коммент. Л. Аннинского. – М.: Мол. Гвардия, 1992. – Т. 2. – 558 с.

10. *Шукшин, В. М.* Собрание сочинений: В 6 т. / В. М. Шукшин; сост. Л. Федосеева-Шукшина, коммент. Л. Аннинского. – М.: Мол. Гвардия, 1993. – Т. 3. – 607 с.

УДК 82.09
ББК Ш5(2Рос)6

А. Р. Ингеманссон

АВТОР И ГЕРОЙ В РОМАНЕ МИХАИЛА ШИШКИНА «ЗАПИСКИ ЛАРИОНОВА»

Волгоградский государственный социально-педагогический университет
E-mail: arvid2008@yandex.ru

Рассматриваются особенности взаимосвязи «автор-герой» в романе современного писателя Михаила Шишкина, творчество которого характеризует сочетание традиций реалистического письма с элементами постмодернистской поэтики.

Ключевые слова: автор, герой, жанр, заглавие, русская классика, традиции, интертекстуальность.

A. R. Ingemansson

THE AUTHOR AND THE CHARACTER IN «LARIONOV'S NOTES» BY MIKHAIL SHISKIN

Volgograd State Social-Pedagogical University

There is considered the features of the interrelation "author-character" in one of Mikhail Shiskin's novels whose creativity characterized by combination of realistic traditions with elements of postmodern poetics.

Keywords: an author, a character, genre, heading of a story, Russian classical literature, traditions, intertextuality.

Роман Михаила Шишкина «Записки Ларионова» был опубликован в 1993 году («Знамя», № 7–8) вскоре после появления первого рассказа писателя «Урок каллиграфии» («Знамя», 1993, № 1). Своими заглавиями ранние произведения указывают на тему «письма», занимающую одно из главных мест в творчестве современного автора и в дальнейшем получающую непосредственное развитие, например, в романе «Письмовник» («Знамя», 2010, № 7–8). Так или иначе, практически все герои М. Шишкина предстают активными сочинителями, они постоянно пишут письма, ведут дневники, записывают речи других людей. Можно предположить, что прозаик, во многом следующий традициям русского реалистического письма, отдает дань и урокам постмодернизма, поскольку именно «в системе координат постмодерна мир воспринимается как текст, то есть как бесконечная игра и перекодировка знаков» [2, с. 4]. Этот прием, выдвигающий в центр повествования «пишущее сознание», оказывается важен при организации нарративной структуры «Записок Ларионова». Неслучайно в критических отзывах и исследованиях, посвященных анализу данного произведения, подчеркивается, что роман ориентирован на игру с читателем и содержит множество интертекстуальных отсылок к произведениям русской и зарубежной литературы. Так, литературный критик В. Шохина отмечает: «В век постмодернистских затей Михаил Шишкин осуществил почти невозможный, казалось бы, опыт классического романа. В результате получился метатекст, который в своей органике соединяет уже существующие в коллективном сознании (и подсознании) нации, закрепленные в ее литературе эстетически устойчивые моменты. Оттого-то и возникает доставляющее читателю удовольствие чувство узнавания…» [13, с. 4].

В одной из последних работ о творчестве современного писателя литературовед С. П. Оробий также указывает на тот факт, что произведение М. Шишкина «целиком построено на интертекстуальной основе и рассчитано на быстрое узнавание соответствующих цитат. Почти

каждый мотив… является обыгрыванием какого-либо фрагмента из русской прозы» [7, с. 71]. Действительно, весь процесс взросления Ларионова и начало его военной службы напоминают о романе А. С. Пушкина «Капитанская дочка» (1836). Порой встречаются дословные совпадения. Начиная свой рассказ, Петр Андреевич Гринев указывает: «Нас было девять человек детей. Все мои братья и сестры умерли во младенчестве» [9, с. 258]. Ларионов тоже оказывается желанным ребенком для своей семьи: «Пасхальное дитя и вправду принесло матушке счастье долголетнего материнства – все мои старшие братья и сестры умирали в младенчестве» [11, с. 9]. Названные произведения роднит и топонимика. Как сообщает герой А. С. Пушкина о своем отце, Андрей Петрович Гринев «вы-шел в отставку премьер-майором» и «с тех пор жил… в своей Симбирской деревне» [9, с. 258]. По свидетельству Ларионова, его «отец, малодушный, как тогда говорили, помещик, имел деревеньку в Барышенском уезде Симбирской губернии» [11, с. 9].

Что касается жанровых особенностей повествования «Записок Ларионова», то здесь стоит отметить «память жанра», связывающую произведение современного автора с традициями русской классики. Справедливым представляется наблюдение критика В. Шохиной о том, что «жанровым прототипом для М. Шишкина стала книга «Былое и думы»», а «в характере и биографии его (Ларионова. – *А. И.*) множество герценовских “цитат”» [13, с. 4]. Действительно, в романе А. И. Герцена герой описывает своего отца, «ненавидевшего весь официальный мир, вечно капризного и недовольного» [3, с. 44], который «все более и более впадал в капризное отчуждение ото всех» [Там же, с. 95]. Жертвой его недовольства часто становилась мать героя. Она «имела много неприятностей. Женщина чрезвычайно добрая, но без твердой воли, она была совершенно подавлена… отцом» [Там же, с. 45]. Схожим образом говорит об отношениях родителей и Ларионов: «Все знали лишь только, что мой отец, будучи человеком гордым и с честью, … вдруг оставил службу… и стал ничего не делать, будто мстил кому-то своей неудавшейся жизнью. Он опустился, был неопрятен, не хотел никого видеть, ни с кем знаться… и ненавидел, кажется, всех на свете, а больше всего мою мать» [11, с. 11]. Своей неизменностью, отсутствием живого слова и мысли схожи даже интерьеры кабинетов обоих «литературных отцов». В «Былом и думах» в доме на Старой Конюшенной улице «все было неподвижно, пять-шесть лет одни и те же книги лежали на одних и тех же местах и в них – те же заметки. В спальной и кабинете… отца годы целые не передвигалась мебель, не отворялись окна» [3, с. 44]. Юный Ларионов «с внутренним отвращением входил в… кабинет» своего родителя, где «все вещи… были навалены кое-как, в полном беспорядке, … и всюду толстым слоем лежала пыль» [11, с. 24]. Но манит подростков в кабинеты не желание встретиться с их хозяевами, а любовь к чтению. Пытаясь скрыться от семейных неурядиц, персонажи обоих произведений находят выход в уединенном чтении всех подряд книг. «Страсть к бессистемному чтению» овладевает героем «Былого и дум», а Ларионов, в свою очередь, «читал все подряд, без разбора, что находил в отцовской библиотеке» [Там же, с. 23].

В рассматриваемом произведении интертекстуальные параллели возникают не только с русской, но и с мировой классикой. По мнению В. Шохиной, «М. Шишкин исполняет несколько обязательных пассажей в набоковской манере. И даже заставляет Сашу Ларионова препарировать “хрустящих жуков” – сниженный вариант набоковских занятий с бабочками» [13, с. 4]. Вспоминаются не только «бабочки», но и роман В. В. Набокова «Лолита» (1955). В «Предисловии», предшествующем основному тексту произведения и принадлежащем вымышленному автором доктору философии Джону Рэю, сообщается, что рукопись «примечательных записок» Гумберта Гумберта носила двойное название «Лолита, Исповедь Светлокожего Вдовца» [6, с. 11]. Оказавшись перед смертью в тюремном заключении, в «хорошо отопленной, хоть и порядком похожей на могилу, темнице», герой В. В. Набокова создает свою повесть о любви к Долорес Гейз и иногда называет ее «мои записки» [Там же, с. 375]. Роман М. Шишкина – это тоже своеобразная исповедь вдовца Александра Львовича Ларионова, на склоне лет пишущего автобиографию в своем родовом имении Стоговке. Из-за болезни персонаж словно пребывает в заключении в своем доме, где пользуется «лишь двумя комнатами» [11, с. 8]. На последних страницах «Записок…» Ларионов и вовсе сравнивает свою комнату с гробом: «К будущему узкому жилищу моему я привыкаю постепенно. Все мое жизненное пространство сузилось теперь до кровати и кресла» [Там же, с. 316].

Используя интертекстуальные сигналы, М. Шишкин наделяет своего персонажа узнаваемыми чертами героев классической литературы, однако образ Ларионова лишен свойственного им ярко выраженного характера, он не способен к сильным чувствам, глубоким переживаниям и не готов к благородным поступкам. Этот персонаж во многом симулякр, у которого отсутствует индивидуальная психология. Как следует из сюжета романа, Ларионову не удалось в течение всей своей жизни сохранить человеческое достоинство и выдержать испытания в любви и дружбе. По собственному признанию персонажа, он «ничего выдающегося не совершил, чтобы заслужить благодарность потомков» [Там же, с. 8].

А вот для современного писателя М. Шишкина вечный вопрос о смысле человеческой жизни, свойственный русской классике, оказывается важнее постмодернистских интертекстуальных игр, поэтому роман «Записки Ларионова» это не столько «филигранно стилизованный текст, рассчитанный на эффект “ложного узнавания”» [10, с. 190], сколько произведение, обнаруживающее в себе серьезную авторскую позицию, реализуемую через разнообразные «формы выраженности» (М. М. Бахтин). В числе этих форм в первую очередь следует отметить название, благодаря которому автор имеет возможность дистанцироваться от центрального персонажа произведения. Дело в том, что изначально журнальная версия романа М. Шишкина носила название «Всех ожидает одна ночь». Позднее в отдельном издании книга получила заголовок «Записки Ларионова». Смена имен одного произведения оказалась значимой для подчеркивания разности в позициях автора и героя, один из которых (писатель М. Шишкин) создает роман, а другой (персонаж Ларионов) – оставляет после себя записки. Особенности повествования делают эту границу еще рельефнее. Так, цитату на латыни «Omnes una manet nox» из «Од» древнеримского поэта Квинта Горация Флакка (65–8 до н. э.) на первых страницах романа приводит центральный персонаж, по самоаттестации – «симбирский помещик» [11, с. 310], Александр Львович Ларионов, пишущий, будучи неизлечимо болен, автобиографические заметки: «Вот перед Вами на листках не лучшей бумаги, исписанных старозаветным почерком, история моей жизни… Я стар и болен, и мало ли что может случиться» [Там же, с. 7]. Однако перевод на русской язык («Всех ожидает одна ночь»), вынесенный в заглавие произведения, осуществляет автор, напоминающий о собственной укорененности в тексте и об отечественной традиции восприятия античного поэта. Имя Горация в первую очередь вызывает ассоциации с одой «К Мельпомене» («Exegi monumentum…») и темой памятника, которая «находит разнообразное воплощение в оригинальном творчестве Державина, Пушкина, Ахматовой, Бродского, в переводческой деятельности Ломоносова, Востокова, Брюсова, в различных жанровых модификациях “разговора” с памятником (Маяковский, Есенин, Вознесенский), прямого или внутреннего “монолога” “ожившего монумента” (Асеев, Смеляков, Слуцкий, Высоцкий)» [5, с. 21].

Примечательно, что позднее в автобиографическом рассказе «Пальто с хлястиком» (2010) М. Шишкин напишет: «Пушкин на несколько поколений стал тайным кодом, ключом к сохранению человеческого…» [12, с. 151]. Именно человеческого так не хватает в образе Ларионова. Прожив жизнь словно на отшибе важнейших общественно-политических событий, в преклонном возрасте Ларионов своими записками тоже пытается создать памятник для потомков, но перед читателями лишь пародия на великие образцы. Вся его исповедь больше похожа на самооправдание перед лицом будущего поколения. Уточним: описывая свое отправление в Петербург для продолжения образования, Ларионов замечает, что его отец «в день… отъезда сказал, что хочет сообщить… нечто важное. Но суета, необходимые распоряжения отвлекли его» [Там же, с. 41]. Этот эпизод заставляет вспомнить сцену прощания юного Гринева с родительским домом из романа «Капитанская дочка» А. С. Пушкина. Скорее всего, слова, не прозвучавшие в адрес Ларионова, вызовут в читательском сознании ассоциации с напутствием, данным Петруше Гриневу его отцом: «Береги платье снову, а честь смолоду» [9, с. 262]. Этот наказ спасает молодого человека от подлости и страха, а Ларионов, оставшийся без наставления, лишен нравственных ориентиров. Вот почему он под страхом ареста пишет «честный донос» на своего сослуживца Степана Ивановича Ситникова. У этого эпизодического персонажа имеется реальный прототип, что подтверждает верность М. Шишкина реалистической поэтике. В процессе исследования романа удалось установить источники документированной основы данной

сюжетной линии. В статье одного из номеров журнала «Голос минувшего» за 1917 год содержатся сведения о штабс-капитане Степане Ивановиче Ситникове, который был «в конце 1830 г. отправлен в г. Казань в ведение генерал-майора Паренсова». В Казани, помимо исполнения служебных обязанностей, С. И. Ситников занимался разработкой проекта вечевого правления, за что и был «самыми ясными доказательствами изобличен в распространении преступных бумаг по разным местам империи» и арестован летом 1831 года. Обвиняемого «за сочинение и рассылку пасквилей и возмутительных писем» Степана Ивановича Ситникова доставили в Санкт-Петербург [4, с. 105–107]. Во время следствия подсудимый содержался в Алексеевском равелине Петропавловской крепости, а затем по приказу Николая I его перевели в Шлиссельбургскую крепость, где он скончался в 1837 году. Согласно материалам военно-судного дела, произведенного над штабс-капитаном Ситниковым (начато 28 августа 1831 года, закончено 14 января 1832 года), находясь в Казани, он «говорил о вечевом строе служащему в учебном батальоне военных кантонистов, прапорщику Ларионову» [1, с. 241]. Вероятно, этот факт послужил для писателя М. Шишкина отправной точкой в развитии сюжета о предательстве, совершенном центральным персонажем его романа. Однажды оступившись в юности, Александр Львович Ларионов потом всю жизнь пытается найти для себя оправдание: «Совесть моя чиста. Я ничем не виноват перед ним. А в том, что тогда в Казани произошло, некого винить, кроме него самого» [11, с. 190]. Но автор уверен: предательство во все времена не знает срока давности, поэтому персонаж «Записок» получает возмездие, расплачиваясь за свой поступок сначала смертью жены, затем гибелью сына, а теперь одинокой старостью и неизлечимой болезнью.

Несмотря на то, что действие «Записок Ларионова» разворачивается в историко-культурном пространстве XIX века, произведение адресовано сегодняшним читателям. Не случайно в отдельном книжном варианте издания роман датируется 1993 годом. Скорее всего, М. Шишкин заставляет вспомнить о событиях недавнего прошлого, когда, по оценкам историков, «политический цинизм “действующих лиц” российской политики привел к многочисленным жертвам» [8, с. 132], а распространявшееся постмодернистское мировоззрение все истины признавало относительными в бессильной попытке утвердить тотальный плюрализм и стереть грань между добром и злом, честью и предательством. Завершающая роман дата подтверждает, что Ларионов отчасти является и «героем нашего времени». Однако для современного автора, сохраняющего в памяти ценностные ориентиры, связанные с традициями русской классической литературы, он, безусловно, – «антигерой», который не «любезен» ни ему, ни читателям произведения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Базанов, В. Г.* Казанский агитатор (штабс-капитан С. И. Ситников и его «возмутительные бумаги») / В. Г. Базанов // Вопросы славянской филологии: сб. статей / под ред. Е. И. Покусаева. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1963. – С. 225–265.

2. *Беневоленская, Н. П.* Историко-культурные предпосылки и философские основы русского литературного постмодернизма / Н. П. Беневоленская. – СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2007. – 175 с.

3. *Герцен, А. И.* Былое и думы / А. И. Герцен // Сочинения: В 4 т. Т. 1. Былое и думы. Ч. 1–3 / общ. ред., вступ. ст. и комм. Г. Г. Елизаветиной. – М.: Правда, 1988. – 416 с.

4. Дело Ситникова. Проект вечевого правления (по архивным данным) // Голос минувшего. – 1917. – № 7–8. – С. 105–123.

5. *Зайцев, В. А.* Мотив «Памятника» в русской поэзии от Ломоносова и Пушкина до Бродского / В. А. Зайцев // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. – 1998. – № 1. – С. 7–22.

6. *Набоков, В. В.* Лолита. Собр. соч.: В 5 т. / В. В. Набоков; пер. с англ.; сост. С. Ильина, А. Кононова; ком. А. Люксембурга. – СПб.: Симпозиум, 2008. – Т. 2. – С. 11–390.

7. *Оробий, С. П.* «Вавилонская башня» Михаила Шишкина: опыт модернизации русской прозы / С. П. Оробий. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2011. – 161 с.

8. *Пихоя, Р. Г.* Конституционно-политический кризис в России 1993 года: хроника событий и комментарий историка / Р. Г. Пихоя // Отечественная история. – 2002. – № 5. – С. 113–132.

9. *Пушкин, А. С.* Капитанская дочка / А. С. Пушкин // Полн. собр. соч.: В 10 т. Т. 6. Художественная проза. – Л.: Наука, 1978. – С. 258–370.

10. *Ремизова, М.* Вниз по лестнице, ведущей вниз / М. Ремизова // Новый мир. – 2000. – № 5. – С. 190–193.

11. *Шишкин, М.* Записки Ларионова: роман / М. Шишкин. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 316 с.

12. *Шишкин, М.* Пальто с хлястиком / М. Шишкин // Сноб. – 2010. – № 7–8. – С. 146–154.

13. *Шохина, В.* Привет из прошлого века: «Литературное приношение» Михаила Шишкина / В. Шохина // Литературная газета. – 1993. – 13 окт. – № 41. – С. 4.

УДК 811.512.31
ББК Ш164.2

Н. Н. Рогозная, А. М. Кулехова

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДВУЯЗЫЧИЯ В ПРИБАЙКАЛЬЕ И ЗАБАЙКАЛЬЕ

Иркутский государственный технический университет
E-mail: G09@istu.edu

В данной статье рассматриваются вопросы функционирования двух наиболее распространенных бурятских диалектов регионов Прибайкалья (западный диалект) и Забайкалья (восточный диалект). Исследование подтверждает гипотезу об угасании и отмирании одного из ранее довольно распространенных диалектов. Сравнительный анализ двух диалектов выявляет причины смены языковых единиц; приведены статистические данные, раскрывающие положение подчиненного языка при двуязычии.

Ключевые слова: буряты, двуязычие, смена языка, диалект, население, сопоставительный анализ, сфера функционирования.

N. N. Rogoznaya, A. M. Kulekova

SOCIOLINGUISTIC ANALYSIS OF BILINGUALISM IN WEST-BAIKAL REGION AND EAST-BAIKAL REGION

Irkutsk State Technical University

The given article deals with functioning of two the most wide-spread Buryat dialects in West-Baikal region (Western dialect) and East-Baikal region (Eastern dialect). The research confirms the hypothesis of one of the most wide-spread dialects earlier becoming extinct. The held comparative analysis of two dialects finds out the reasons of language units change; the status of subordinate language is shown with statistical data.

Keywords: the Buryats, bilingualism, change of language, dialect, population, comparative analysis, sphere of functioning.

Буряты – коренное население Республики Бурятия, они также проживают в Агинском бурятском автономном округе Забайкальского крае (бывшая Читинская область), Усть-Ордын-ском бурятском автономном округе (УОБАО) Иркутской области и некоторых других районах указанных областей. Кроме того, буряты проживают в северной части МНР и на северо-востоке КНР. Численность бурят в России, по официальным, данным составляет 253 тыс. человек.

Картографические данные [www.toybytoy.ru] дают наглядное представление о территориальном размещении бурятского населения (рис. 1).

Как видно, ареал бурятского языка охватывает огромные территории, граничащие с разными национальными образованиями, поэтому логично предположить, что возникновение диалектов и их функционирование в разных регионах будет отличаться.

Выделяют следующие основные диалекты:

– западный (эхирит-булагатский);

– восточный (хоринский);

– южный (цонголо-сартульский);

– промежуточный (хонгодорский);

– баргу-бурятский (на котором говорят баргуты Китая) [5].

Принцип дифференциации диалектов основан прежде всего на различиях лексики, частично фонетики и грамматической системы языка [3]. В морфологии нет существенных различий, препятствующих взаимопониманию носителей разных диалектов. В данной статье рассматриваются вопросы функционирования двух наиболее распространенных бурятских диалектов регионов Забайкалья и Прибайкалья – восточный (хоринский) и западный (эхирит-булагатский).

Западный (Прибайкалье) и восточный (Забайкалье) диалекты представляют собой наиболее ранние и давно сложившиеся диалектные группы, имеющие разные письменные традиции. Границы их распространения сложились много веков назад и получили четкое обозначение и территориально, и социально. Эти диалекты испытали на себе влияние разных языковых и культурных традиций, что отразилось на их лексическом составе, фонетическом строе и синтаксическом оформлении. Последнее влияние они испытали под воздействием русского языка, языковой контакт с которым произошел более трехсот лет назад и продолжается по сей день [2].

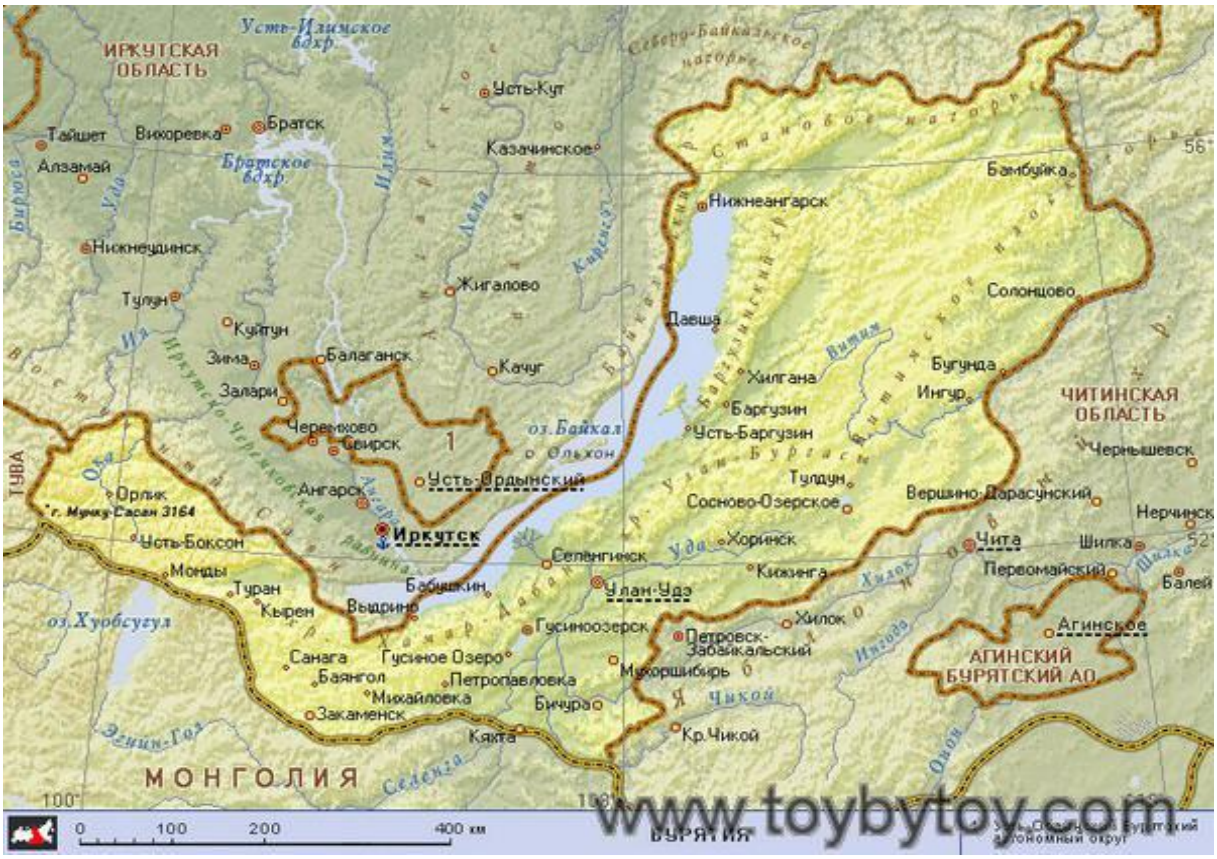


Рис. 1. Карта расселения бурят

В настоящее время в Прибайкалье (УОБАО и о. Ольхон) вследствие затухания западного диалекта сложилась ситуация функционирования такой формы бурятско-русского двуязычия, для которой характерно постоянно растущее преобладание русского языка над местной формой диалекта практически во всех сферах деятельности. Городским населением бурятской национальности используется исключительно русский язык, для сельской же местности типично двуязычие с различным соотношением двух форм данных языковых систем (русского языка и западного диалекта бурятского языка).

Сведения о выборе использования языка и его интенсивности функционирования в различных сферах общения были получены при ответе респондентов на вопросы предложенной анкеты. Анализу основного вопроса: «Какой язык Вы используете в следующих ситуациях?» посвящена данная статья. Всего анкета содержала 27 вопросов. Поскольку наибольший интерес представляло выявление тенденций использования бурятского и русского языков на указанных территориях, анализ и интерпретация полученных данных базируется на ответах респондентов: «в основном бурятский» или «в основном русский».

Данные показывают, что активное использование бурятского языка в официальной сфере очень низкое (8,6 %), предпочтение отдается русскому языку (80,3 %). При чтении газет, журналов, а также в общественных местах (магазин, транспорт, государственные учреждения и т. п.) чаще всего используют русский язык. Это происходит потому, что у жителей Прибайкалья продукция СМИ на бурятском языке представлена в значительно меньшем объеме, чем на русском языке. Так, например, в сфере периодической печати преобладают издания на русском языке и только две газеты, пользующиеся популярностью, издаются на бурятском языке: «YYP» («Свет») (г. Иркутск) и «Усть-Ордын унэн» («Усть-Ордынская правда») (п. Усть-Орда).

В данном регионе самой частотной сферой употребления бурятского языка оказалась семейно-бытовая (табл. 1, рис. 2), а именно, общение с родственниками вне дома (36,3 %), далее использование бурятского языка дома (34,3 %) и с друзьями, знакомыми (27,4 %). Высокий уровень использования русского языка отмечается в сфере переписки (87,7 %).

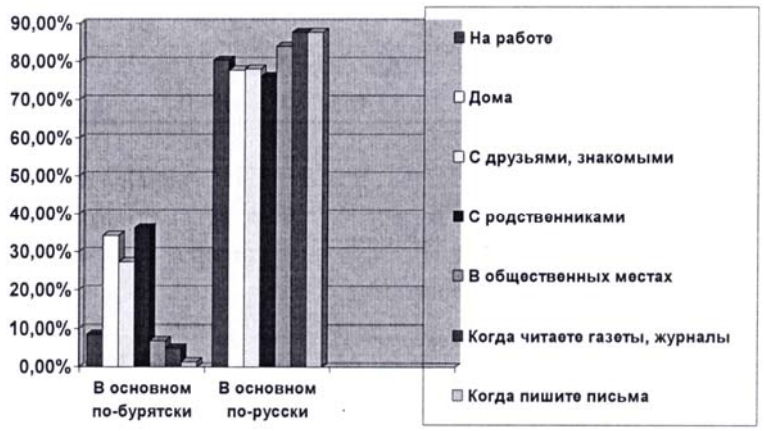


Рис. 2. Гистограмма функционирования западного диалекта бурятского языка

Таблица 1

Функционирование западного диалекта бурятского языка

«Какой язык Вы используете в следующих ситуациях?»	В основном бурятский, %	В основном русский, %
На работе	8,6	80,3
Дома	34,3	77,7
С друзьями, знакомыми	27,4	78,0
С родственниками	36,3	76,0
В общественных местах	6,9	84,0
Когда читаете газеты, журналы	2,7	87,7
Когда пишете письма	1,4	87,7

Данный рисунок наглядно показывает, что русский язык для бурят Прибайкалья занимает лидирующее положение во всех сферах общения.

Таким образом, в силу недостаточной востребованности западного диалекта бурятского языка происходит языковой сдвиг, угрожающе движущийся в сторону смены языка и отмирания западного диалекта.

Несколько иная ситуация существует в Забайкалье (Республика Бурятия, АБАО), где распространен восточный (хоринский) диалект бурятского языка, представленный бурятским литературным языком (табл. 2, рис. 3). Востребованность этого диалекта обусловлена тем, что его использование в СМИ гораздо выше, чем в Прибайкалье. Так, в Бурятии на бурятском языке выходят следующие издания: «Духэриг» («Круг»), «Бизнес-Олзо» («Бизнес-доход»), «Тусхай дугаар» («Специальный номер») и т. д.

В сельской местности, где устная форма представлена бурятским литературным языком, который и лег в основу восточного диалекта, картина двуязычия в различных местностях достаточно однородна с превалированием восточного диалекта над русским языком. В городе же, где русский и бурятский литературный

Таблица 2

Функционирование восточного диалекта бурятского языка

«Какой язык Вы используете в следующих ситуациях?»	В основном бурятский, %	В основном русский, %
На работе	13,1	57,0
Дома	49,7	6,6
С друзьями, знакомыми	60,7	15,4
С родственниками	62,3	16,6
В общественных местах	9,3	59,5
Когда читаете газеты, журналы	4,9	71,5
Когда пишете письма	3,2	60,4

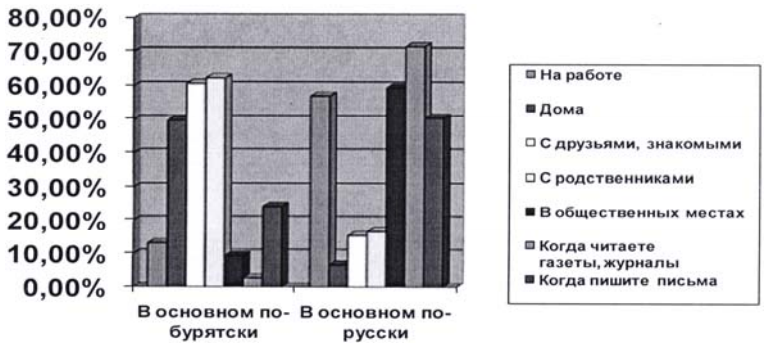


Рис. 3. Гистограмма функционирования восточного диалекта бурятского языка

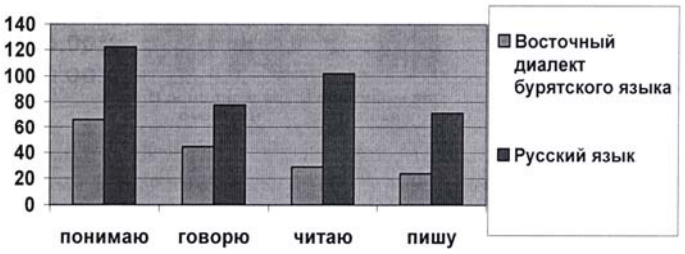


Рис. 4. Гистограмма критериев знания русского языка и восточного диалекта бурятского языка в Забайкалье

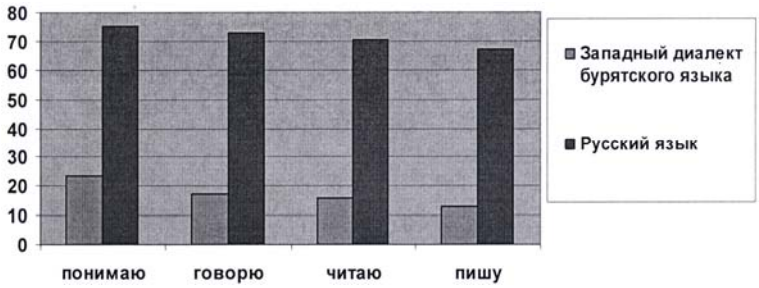


Рис. 5. Гистограмма критериев знания русского языка и западного диалекта бурятского языка в Прибайкалье

язык (восточный диалект) вступают в самые разнообразные отношения, двуязычие имеет множество вариантов.

Таким образом, в Забайкалье уровень употребления бурятского языка в официально-деловой сфере гораздо выше (на 4,5 %), чем в Прибайкалье. В семейно-бытовой сфере употребление русского языка заметно ниже, чем в Прибайкалье (с родственниками – 16,5 %, дома – 6,6 %), на первое место выходит использование бурятского языка дома (49,7 %) и с родственниками (62,3 %).

Характерной ситуацией двуязычия в каждом из двух рассматриваемых регионов – Забайкалье и Прибайкалье – может служить способ установления отношений между русским языком и диалектами бурятского языка. В Забайкалье знание бурятского языка, критериями чего служат его понимание, говорение, чтение и письмо, является высоким (рис. 4), тогда как в Прибайкалье этот уровень очень низок (рис. 5).

Активная форма владения бурятским языком («говорю») в Прибайкалье демонстрирует отрицательную корреляцию по сравнению с Забайкальем, где подавляющее большинство говорит на родном языке очень хорошо.

Владение навыками письма в Прибайкалье обнаруживает те же тенденции, что и при чтении, но, поскольку письмо является более сложным умением, чем чтение, то и степень владения им в целом хуже. Примерно половина респондентов вообще не умеет писать по-бурятски, а остальные пишут плохо.

Представленные здесь данные носят статистический характер (в каждом из рассматриваемых регионов исследовано около 500 человек). Результаты показывают, что языковая ситуация в Забайкалье более однородна и приближена к уровню координативного билингвизма. В Прибайкалье, где в течение последних лет языковая ситуация претерпела быстрые и существенные изменения, она приобрела форму субординативного билингвизма, то есть западный бурятский диалект занял подчиненное положение.

Таким образом, исследование подтверждает гипотезу об угасании и отмирании одного из языков, в данном случае западного диалекта бурятского языка. Наиболее русифицированным в официально-деловой и неофициальной сферах является регион Прибайкалья, дающий самый низкий процент употребления бурятского языка. Основное общение происходит на русском языке, что свидетельствует о процессе перехода от двуязычия (одновременного использования русского и бурятского языков) к одноязычию (использованию только русского языка).

Данный вывод согласуется с мнением У. Вайнрайха о распространении двуязычия, которое ведет к постепенному языковому преобразованию и почти неизменно влечет за собой смену языка [1].

Сопоставительное описание функционирования и состояния двух диалектов бурятского языка (западного и восточного) раскрывает угнетенное положение западного диалекта, которое объясняется пассивностью населения и слабой поддержкой правительственно-административного аппарата, который на сегодняшний день не заинтересован в его сохранении и развитии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Вайнрайх, У.* Языковые контакты / У. Вайнрайх. – Киев: Вища школа, 1979. – 260 с.

2. *Кулехова, А. М.* К изучению двуязычия в Иркутской области / А. М. Кулехова // Русский язык в историко-лингвистическом и социокультурном поле. – Иркутск: ИрГТУ, 2009. – С. 96–98.

3. *Рогозная, Н. Н.* Билингвизм. Интерязык. Интерференция / Н. Н. Рогозная. – Иркутск: Изд-во Иркутского государственного технического университета, 2012. – 170 с.

4. www.toybytoy.ru

5. http://ru.pages.wikia.com