КИТАЙСКИЕ, ВЬЕТНАМСКИЕ, МОНГОЛЬСКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МИГРАНТЫ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

КИТАЙСКИЕ, ВЬЕТНАМСКИЕ, МОНГОЛЬСКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МИГРАНТЫ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Коллективная монография

Томск 2013

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

КИТАЙСКИЕ, ВЬЕТНАМСКИЕ, МОНГОЛЬСКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МИГРАНТЫ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Коллективная монография

Издательство
Томского политехнического университета
2013

УДК 378.14-057.875-054.68(5)
ББК 4481.43:С73-25(5)
К 451

Рецензенты:
д-р филос. наук *Н.А. Лукьянова*, д-р психол. наук *Э.И. Мещерякова*

Научный редактор:
канд. ист. наук Е. Ю. Кошелева

Авторский коллектив:
Н. Л. Антонова (гл. 1. §6), Т. М. Балыхина (гл. 2. §1), И. И. Баранова (гл. 1. §9), Н. М. Божко (гл. 1. §7), В. В. Бондаренко (гл. 1. §8), Л. Н. Бондаренко (гл. 1. §8), Ван Сяохуань (гл. 2. §4), Т. В. Васильева (гл. 2. §9), Т. Ф. Волкова (гл. 2. §10), Е. Д. Глазырина (гл. 2. §7, 12), Н. И. Гузарова (гл. 1. §5), М. В. Давер (гл. 2. §5), Т. А. Демидова (гл. 2. §10), Е. С. Дорожинская (гл. 1. §6), О. Н. Ефремова (гл. 2. §7), О. Н. Имас (гл. 2. §12), И. А. Ишутина (гл. 2. §2), Г. В. Кашкан (гл. 1. §5), Е. В. Кожевникова (гл. 2. §3), Е. Ю. Кошелева (гл. 1. §1), В. Л. Леонтьева (гл. 1. §3), Е. А. Никитина (гл. 1. §3-4), И. Я. Пак (гл. 2. §6), И. Л. Перфилова (гл. 1. §2), С. В. Перфилова (гл. 1. §2), Е. С. Романюк (гл. 1. §11), И. В. Салосина (гл. 2. §2), Е. И. Самофалова (гл. 1. §1), Т. Е. Соколова (гл. 1. §2), В. В. Стародуб (гл. 1. §9), Н. И. Ушакова (гл. 1. §10), Н. Ю. Филимонова (гл. 1. §11), Т. Т. Черкашина (гл. 2. §1), К. М. Чуваева (гл. 1. §3), Н. Б. Шахова (гл. 1. §5), Е. А. Шевель (гл. 2. §6), А. И. Шерстнева (гл. 2. §12), С. С. Шипилова (гл. 2. §11), И. Н. Шульга (гл. 1. §10), Л. В. Юмашева (гл. 1. §2), Л. И. Ярица (гл. 2. §8).

К 451 **Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде:** Коллективная монография / Под науч. ред. Е. Ю. Кошелевой. – Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2013. – 420 с.

ISBN 978–5–4387–0346–4

Коллективная монография посвящена основным аспектам академической, социокультурной и языковой адаптации иностранных студентов из азиатских стран. В фокусе исследовательского внимания – интернационализация высшего образования в России и Украине, азиатские модели обучения, методика преподавания на неродном языке. Книга предназначена для широкого круга читателей: научных работников, практиков, преподавателей, студентов, всех, кто интересуется проблемами образовательной миграции.

УДК 378.14–057.875–054.68(5)
ББК 4481.43 : С73–25(5)

Издание осуществлено при финансовой поддержке РГНФ, грант № 13-16-70502.

© Коллектив авторов, 2013
© ФГБОУ ВПО НИ ТПУ, 2013
© РГНФ, 2013

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие 5

Глава 1. Азиатский вектор международной образовательной деятельности российских и украинских вузов. Академическая адаптация иностранных студентов 7

1.1. Учебная миграция в Россию из стран Азии Дальнего зарубежья в фокусе историко-социологического анализа (Е. Ю. Кошелева, Е. И. Самофалова) 7

1.2. Начальный этап обучения китайских студентов в вузах России (И. Л. Перфилова, Т. Е. Соколова, Л. В. Юмашева, С. В. Перфилова) 23

1.3. Особенности подготовки абитуриентов из Китайской Народной Республики в вузы Российской Федерации (В. Л. Леонтьева, Е. А. Никитина, К. М. Чуваева) 35

1.4. Тенденции развития подготовки иностранных учащихся в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете к обучению в отечественных вузах (Е. А. Никитина) 62

1.5. Программный подход в планировании и организации предмагистерской подготовки иностранных граждан в ТПУ (Н. И. Гузарова, Г. В. Кашкан, Н. Б. Шахова) 76

1.6. Иностранные студенты в уральском федеральном университете: проблемы, барьеры и этапы социальной адаптации (Н. Л. Антонова, Е. С. Дорожинская) 94

1.7. Национально-культурная специфика студентов из Китая и обучение русскому языку (Н. М. Божко) 106

1.8. Особенности обучения китайских студентов на подготовительных факультетах вузов Украины (В. В. Бондаренко, Л. Н. Бондаренко) 132

1.9. Особенности академической адаптации студентов из Китая в техническом вузе (И. И. Баранова, В. В. Стародуб) 149

1.10. Адаптация китайских студентов 1-го курса к условиям обучения в вузе (Н. И. Ушакова, И. Н. Шульга) 155

1.11. Формирование межкультурного общения в группах китайских студентов (Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк) 174

Глава 2. Специфика преподавания русского языка как иностранного и профильных дисциплин иностранным студентам 195

2.1. Реабилитация системного плюрализма как перспектива построения лингводидактической модели обучения китайских студентов по направлениям подготовки «Менеджмент» и «Экономика» (Т. М. Балыхина, Т. Т. Черкашина) 195

2.2. Национальная специфика выбора образовательной траектории в Китае: от мотива к результатам (И. А. Ишутина, И. В. Салосина) 219
2.3. Специфика образовательной системы и преподавания русского языка в КНР (Е. В. Кожевникова) 232
2.4. Текст как основная единица обучения грамматике в иноязычной аудитории (на примере китайской) (Ван Сяохуань) 250
2.5. Мотивационные аспекты обучения языку газеты китайских студентов-филологов (М. В. Давер) 271
2.6. Специфика работы с китайскими студентами-русистами (Е. А. Шевель, И. Я. Пак) 280
2.7. Особенности учебных текстов по математике для иностранных студентов технического вуза (Е. Д. Глазырина, О. Н. Ефремова) 292
2.8. Функционирование знаков препинания в некодифицированных текстах на неродном (русском) языке иностранных студентов (Л. И. Ярица) 308
2.9. Лингводидактическая концепция обучения языку специальности на примере создания учебного комплекса (Т. В. Васильева) 329
2.10. Обучение языку специальности иностранных студентов на примере анализа учебного пособия (Т. Ф. Волкова, Т. А. Демидова) 358
2.11. Конференц-недели как инструмент академической, социокультурной и психологической адаптации студентов из стран Юго-восточной Азии в вузе (С. С. Шипилова) 374
2.12. Исследование готовности студентов стран азиатского региона к самостоятельной работе (О. Н. Имас, А. И. Шерстнева, Е. Д. Глазырина) 385

Литература и источники 395
Сведения об авторах 414

Предисловие

Данная коллективная монография посвящена рассмотрению проблем, связанных с азиатским вектором в интернационализации российской и украинской высшей школы.

Основными иностранными потребителями образовательных услуг вузов России и Украины являются представители азиатских стран. Данный процесс является обоюдовыгодным для всех участников процесса: одна сторона заинтересована в недорогом и качественном образовании, другая – в повышении конкурентоспособности на международном рынке образования. В последнее время Россия также столкнулась с проблемой резкого падения численности абитуриентов, поступающих в вузы, что является следствием диспропорции возрастных когорт и кризиса 1990-х годов. Это приводит к сокращению учебных мест, закрытию или объединению вузов. Развитие образовательных услуг и создание благоприятных условий для активизации учебной миграции позволяют смягчить последствия демографического перекоса и укрепить позиции России на все более глобализирующемся рынке образовательных услуг.

Экспорт образования выгоден, прежде всего, принимающей стороне. Большое количество иностранных студентов способствует укреплению позиций государства на международном рынке образования; развитию экономики региона за счет расходов иностранцев на проживание, питание, обучение, медицинское обслуживание и т.д. Вернувшиеся на родину студенты становятся «мягкой силой», проводниками интересов той страны, где они учились. Образовательная миграция позволяет расширить экономические и геополитические горизонты; способствует реформированию самой образовательной системы, позволяет использовать лучших иностранцев-выпускников для развития собственных отраслей науки и экономики страны.

Авторы коллективной монографии исследуют специфику академической, языковой, социокультурной адаптации студентов из Китая, Вьетнама, Монголии. Особое внимание уделено проблемам, возникающим у студентов подготовительных отделений (предбакалавриат, предмагистратура) и первого курса обучения, так как именно это

время является самым трудным для студента, приехавшего в другую страну, и связано с прохождением таких этапов, как эйфория, культурный шок, фрустрация, адаптация и т.д.

Ряд разделов посвящены исследованию теории и методики обучения на неродном языке, функционированию вторичной языковой личности и формированию лингвистических, языковых, коммуникативных, культурологических компетенций у иностранных студентов.

Е. Ю. Кошелева

ГЛАВА 1

АЗИАТСКИЙ ВЕКТОР МЕЖДУНАРОДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОССИЙСКИХ И УКРАИНСКИХ ВУЗОВ. АКАДЕМИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

1.1. Учебная миграция в Россию из стран Азии Дальнего зарубежья в фокусе историко-социологического анализа*

Новые образовательные стандарты и активное реформирование образовательной среды в России в соответствии с международными стандартами неизбежно влекут за собой, помимо естественных утилитарных и организационных аспектов, ряд глобальных гносеологических проблем, требующих всестороннего обсуждения. В настоящее время Россия пытается занять достойное место на международном рынке образовательных услуг. Однако система высшего образования, сформировавшаяся в СССР, претерпела значительные изменения в современной России. Этому способствовал ряд факторов: распад Советского Союза, значительное сокращение государственной поддержки университетов и введение рыночной экономики в стране, вхождение РФ в Болонскую систему, жесткая конкурентная борьба вузов на международном рынке образовательных услуг и т. д. Сегодняшние реалии таковы, что учебные мигранты из стран Азии: Китая, Вьетнама, Монголии, Индии чаще других выбирают российских вузы для получения высшего образования (бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, интернатуры), чем представители других стран.

Учебная миграция: ее формы, особенности, географическое и социальное распределение – это один из наиболее важных феноменов, изучение которого необходимо не только с теоретической, научной точки зрения, но и с практической целью повышения общеобразовательного статуса Российской Федерации в мире. Несмотря на кажущееся отставание нашей страны в этом аспекте образовательной политики, в 2011–2012 годах общее количество иностранных студентов, получающих в России высшее образование, составило 159461 чел. из 155 стран мира[1] (для сравнения: в Великобритании в 2010 году

* Раздел подготовлен при поддержке гранта РГНФ №12-31-01298.

[1] International Migration Outlook: [Electronic resource]. – Access mode: http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/migr_outlook-2012-en;jsessionid=naioj2479juq.delta.

количество международных студентов составило около 179400, в США – 38500, во Франции – 51200, в Германии – 185000, в Японии – 56300 чел.)[2]. Далее, 75 % от общего числа студентов-мигрантов приходится на страны СНГ (из них 20 % из Белоруссии и 18 % из Казахстана). Среди других зарубежных стран лидирует Китай, откуда, по данным международных источников, на учебу в Россию приезжают около 9,9 % учебных мигрантов, и Индия – 3 % студентов от общего числа иностранных студентов[3]. Основными поставщиками иностранных студентов для российских вузов являются страны СНГ и азиатского региона, однако образовательные реформы и стремление занять конкурентоспособное место среди ведущих стран позволяет рассматривать Россию как полноправного участника Болонского процесса с тенденцией к высокой степени интернационализации высшего образования.

Следует отметить также, что в российской научной традиции до сих пор не существует единого мнения о том, каким термином обозначать перемещение студентов для получения образования в другую страну; также не существует единой общепринятой терминологии. Исходя из многочисленных исследований (в частности, работ Е. В. Письменной[4], Л. Л. Рыбаковского[5], Ж. А. Зайочковской[6], А. Л. Арефьева[7] и т. д.) мы будем понимать под «образовательной миграцией» любое перемещение в страну, на любой срок с целью получения образования: как высшего, так и технического, профессионального либо курсов повышения квалификации и т. д. «Учебная миграция», в свою очередь, в нашем случае, это выезд гражданина в другую страну с целью получения высшего образования. Таким образом, целью нашего исследования становится историко-социологический обзор учебных мигрантов

---

[2] International migrational report 2012 The Russian Federation: [Electronic resource]. – Access mode: http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/international-migration-outlook-2012_migr_outlook-2012-en.

[3] Там же.

[4] Письменная, Е. В. Социальные последствия учебной иммиграции в Россию (Вопросы теории и методики исследования): Дис. … д-ра социол. наук / Е. В. Письменная. – Москва, 2009.

[5] Рыбаковский, Л. Л. Миграция населения. Три стадии миграционного процесса. (Очерки теории и методов исследования) / Л. Л. Рыбаковский. – М.: Наука, 2001. – С. 114.

[6] Методология и методы изучения миграционных процессов / Под ред. Ж. Зайончковской, И. Молодиковой, В. Мукомеля. – Москва: Центр миграционных исследований, 2007. – С. 370.

[7] Арефьев, А. Л. Российские вузы на международном рынке образовательных услуг / А. Л. Арефьев. – Москва: Центр социального прогнозирования, 2007. – С. 700.

из стран Азии (исключая страны СНГ) в России, и, в частности, в Сибири и Дальневосточном регионе.

Обратимся далее к истории учебной миграции, где у России есть собственные, достаточно богатые традиции. Так, практически до начала XX века миграционные процессы были в основном внешними: студентов-дворян, а также наиболее одаренных студентов-мещан отсылали учиться в европейские университеты, преимущественно германские (Берлин, Мюнхен, Геттинген[8]). Образование оплачивало либо государство, либо родители студента. При этом в российских университетах обучалось достаточное количество поляков и финнов, чьи территории на тот момент принадлежали Российской империи. В правительстве Александра II был сформирован ряд мер, направленных на привлечение в ведущие российские университеты граждан из стран Балканского региона – Сербии, Албании, Боснии, Герцеговины, Албании[9], в основном как добрый знак и поддержка Российской империи странам, пострадавшим от турецкого гнета, однако существенного распространения такой тип образовательной миграции не получил.

Дальнейшее развитие учебная миграция в России получает только после Октябрьской революции 1918 года и прихода к власти большевиков. Общее бесплатное образование в стране, а также необходимость установления и укрепления международных отношений СССР с другими странами способствовали появлению в 1921 году специального декрета Совета Народных Комиссаров Российской Федерации под названием «О студентах иностранцах высших технических заведений». В докладе декларировалось право студентов-мигрантов на получение бесплатного высшего образования, на стипендии и места в общежитиях наряду с российскими студентами[10], также им предоставлялась гарантия трудоустройства в России после окончания университета. Подобная политика была дальновидной, так как в это время в России находилось более 4 млн иностранных граждан, большинство из которых хотели получить высшее образование и найти работу по специальности. Так, первыми студентами-иностранцами стали выходцы

---

[8] Андреев А. Ю. Русские студенты в немецких университетах XVIII – первой половины XIX века / А. Ю. Андреев. – Москва, 2005.

[9] Экспорт образовательных услуг в системе высшего образования Российской Федерации: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.russia.edu.ru/information/analit/1300.

[10] Письменная, Е. В. Социальные последствия учебной иммиграции в Россию (Вопросы теории и методики исследования): Дис. … д-ра социол. наук. / Е. В. Письменная. – Москва, 2009. – С. 77.

из Монголии (сначала всего 15 чел.), Турции (100 чел.), Афганистана, Ирана (100 чел.) и Персии. Например, одним из первых вузов, принявших учебных мигрантов, стал Иркутский государственный университет, куда в 1925 году поступили 7 монгольских студентов. Вследствие незнания монголами русского языка в университете были созданы специальные подготовительные курсы, которые в дальнейшем способствовали расширению монгольской образовательной диаспоры: к 1932 году университет обучил уже больше сотни студентов-мигрантов из Монголии[11].

В 1921 году в Ташкенте было открыто специализированное учебное заведение: Коммунистический университет учащихся Востока (КУВТ), где обучались представители 44 национальностей[12] (он просуществовал до 1938 года). Открытию университета способствовало не только обучение студентов, но и демонстрация добрых намерений советского правительства в период междоусобных войн и борьбы за независимость колониальных восточных стран; так, перед первым выпуском университета в 1925 году выступил И. В. Сталин, указавший, в частности, на огромное значение для стран профессионально подготовленных кадров. Большое внимание в программе обучения уделялось основам марксизма-ленинизма. Примерно в это же время открылся Комуниверситет нацменьшинств Запада им. Ю. Ю. Мархлевского, где обучались, в частности студенты из Латвии и Литвы. Этот вуз просуществовал до 1936 года. В 1921 году был также основан Университет трудящихся Китая им. Сунь Ятсена (первый китайский президент), который, как и два предыдущих, просуществовал до конца 1930 годов. Политика преподавания предметов в этих «красных» вузах была довольно щадящая из-за языковых особенностей студентов, однако большое внимание уделялось идеологическим вопросам и правильному социалистическому воспитанию.

Тем не менее, из-за введения тоталитарного режима и закрытости советского общества от внешней пропаганды в 1930 годах, учебная миграция в СССР практически прекратилась, исключения делались только для проверенных студентов других коммунистических организаций из стран Европы: Венгрии, Германии, Испании, Болгарии, Италии. Узнать точное количество студентов-мигрантов в то время не пред-

[11] Иностранные студенты в Сибири: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.id.isu.ru/subdiv.

[12] Шереги Ф. Э., Дмитриев Н. М., Арефьев А. Л. Россия на мировом рынке образовательных услуг: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.demoscope.ru/weekly/2003/097/analit03.php.

ставляется возможным ввиду засекреченных данных, однако известно, что в 1945 году в российских университетах обучалось всего 20 иностранных студентов[13].

Подобная политика продолжалась вплоть до окончания Второй мировой войны. Лишь в 1946 году, после укрепления позиций СССР на мировой политической арене, на волне ее повышенного международного статуса как одной из стран-победительниц фашизма в советские университеты начинают снова приезжать иностранные студенты, правда, в основном из стран Восточной Европы, где позиции СССР были чрезвычайно высоки: Польши, Венгрии, Югославии, Румынии, Болгарии и ГДР. Данная политика была во многом демонстративной и призванной доказать преимущества советского, социалистического образования перед западным капиталистическим, а также СССР получал один из рычагов влияния на внутреннюю политику стран-реципиентов. Студентам-иностранцам предоставлялись различные льготы при обучении: были созданы специальные подготовительные курсы для изучения русского языка, предоставлялись места в общежитиях и специальные стипендии[14]. Численность студентов-мигрантов была относительно невысока: так, в 1950 году она составляла около 5900 чел. или 5,4 % от мирового потока образовательной миграции[15].

Иностранные студенты были не только в ведущих вузах центральной части России, но и в Сибири и на Дальнем Востоке. В советских университетах начали обучаться студенты из Китая, КНДР и Вьетнама, в частности в 1950–1960 годах в СССР получили высшее образование более 11000 китайцев, причем учебу они проходили уже имея подготовительное образование в Китае (в основном на филологическом факультете, где давались начальные знания русского языка)[16]. Китайские студенты получали преимущественно техническое образование, которое было востребовано на родине. Томские вузы – электромеханический, медицинский и педагогический институты – в свою очередь,

---

[13] Письменная, Е. В. Социальные последствия учебной иммиграции в Россию (Вопросы теории и методики исследования): Дис. … д-ра социол. наук. / Е. В. Письменная. – Москва, 2009. – С. 78.

[14] Голубев, А. Из истории подготовки иностранных специалистов в советских (российских) вузах / А. Голубев // Информационно-справочное издание ИНКОРВУЗ-XXI, декабрь 2002. – М., 2002. – С. 21.

[15] Экспорт образовательных услуг в системе высшего образования Российской Федерации: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.russia.edu.ru/information/analit/1300 (дата обращения: 21.12.2013).

[16] Борисов, О. В. Советско-китайские отношения / О. В. Борисов, В. Т. Колосков. – М.: Мысль, 1980. – С. 635.

впервые в 1954 году приняли у себя студентов из КНДР в количестве 99 чел. Для обучения корейцев русскому языку срочно были созданы специальные курсы[17], а у томских студентов появилась недолгая возможность изучать китайский и корейский языки.

Обучение студентов из азиатских стран иногда сопровождалось скандалами, носившими политическую окраску. Многим студентам из стран Азии жизнь в СССР казалась слишком легкой и свободной в сравнении с режимами в их странах, поэтому они не хотели возвращаться к себе на родину. Известны случаи прошений о политическом убежище. Однажды, в знак протеста против подобной просьбы одного из одногруппников, целая группа вьетнамских студентов из Высшей партийной школы отказалась получать дипломы[18].

Студенты-мигранты из стран Африки, Латинской Америки и Западной Европы также смогли приезжать в Россию для получения высшего образования. Однако необходимым условием была принадлежность студентов к национальной коммунистической партии. В конце 1940-х годов СССР перешел на систему долгосрочных договоров на международное обучение, к 1950-м годам сложилась правовая система взаимоотношений СССР и стран-реципиентов, что позволило в разы увеличить количество студентов-мигрантов, например, в 1952–1953 годах в СССР обучалось 1400 студентов из Венгрии, 517 студентов из Польши и 528 из ГДР. Таким образом, к 1954 году количество учебных мигрантов в СССР достигло примерно 12800 чел.[19]

В 1954 году в МГУ был основан первый подготовительный факультет, где учебные мигранты могли изучать русский язык перед поступлением в университет. В дальнейшем подобная практика начала распространяться в других вузах. В 1960 году был основан Университет Дружбы Народов им. Патриса Лумумбы (впоследствии – РУДН), что также повлекло за собой значительное увеличение числа иностранных студентов: уже в первый год существования вуза на подготовительный языковой факультет были зачислены 589 учебных мигрантов из 47 стран мира. Дальнейшие занятия проводились на шести факуль-

[17] Приль Л. Н. Обучение северокорейских студентов в томских вузах / Л. Н. Приль // Российские корейцы: история и современные проблемы: Материалы Всерос. с междунар. участием науч. конф. (24 сентября 2004 г.). – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2006. – С. 83–86.

[18] Неспокойные студенты: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ussrlife.blogspot.ru/2013/06/blog-post_18.html.

[19] Голубев, А. Из истории подготовки иностранных специалистов в советских (российских) вузах / А. Голубев // Информационно-справочное издание ИНКОРВУЗ-XXI, декабрь 2002. – М., 2002. – С. 14.

тетах: инженерном, историко-филологическом, медицинском, сельскохозяйственном, физико-математических и естественных наук, экономики и права[20]. В целом, количество иностранных студентов продолжало расти впечатляющими темпами: в 1960-х годах учебные мигранты получали высшее образование в 31 университете Москвы, 7 университетах Ленинграда, 5 университетах Украины и т. д. Однако следует отметить, что распределение иностранных студентов по университетам СССР всегда было неравномерным: наибольший процент учебных мигрантов традиционно получали вузы Москвы и Ленинграда, а также некоторые столицы соседних республик (в основном, Украина, Белоруссия), в Сибири и на Дальнем Востоке традиционно обучались преимущественно граждане Китая, Монголии и Кореи, причем число их было сравнительно невелико, так как Сибирь и Дальний Восток были закрытой территорией, которую запрещалось посещать иностранцам.

Принимая в ряды студентов образовательных мигрантов из-за рубежа, правительство СССР руководствовалось рядом причин: во-первых, через будущих выпускников было возможно усилить влияние на экономическую, политическую и культурную стороны жизни стран-реципиентов (особенно учитывая тот факт, что учебные мигранты приезжали в основном из прокоммунистически настроенных стран или же принадлежали к коммунистическим организациям в собственных странах), во-вторых, подобная практика представляла шанс для дальнейшей интеграции СССР в общемировое послевоенное пространство.

Стремление СССР распространить коммунистическое мировоззрение и образ жизни на возможно большее число стран привело к тому, что перед системой высшего образования были поставлена серьезная задача – занять одно из ключевых мест в мире по подготовке иностранных специалистов. Этот процесс включал в себя комплексную социализацию личности учебного мигранта: идеологическую и общекультурную подготовку, и ряд организационных мер, направленных на обеспечение студентов наиболее комфортными условиями для обучения (в частности, различные мероприятия по адаптации, выделение стипендий и мест в общежитиях, различная организационная деятельность, разработка языковых программ по необходимым студентам специальностям). Огромную важность имело создание национальных землячеств, активно помогающих вузу в процессе адаптации учебных мигрантов[21]. В 1964 году при Министерстве высшего и среднего

[20] История создания РУДН: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rudn.ru/#pagec=13.

[21] Подробнее: Шевченко, А. В. Основные тенденции развития подготовки специалистов

образования СССР был создан Общественный совет по делам иностранных учащихся. Предполагалось также, что иностранные студенты сами по себе помогут поддерживать в советских студентах дух интернационализма, всеобщего равенства и братства.

С другой стороны, сами учебные мигранты отмечали, что советская реальность оказывалась несколько иной, чем они себе представляли. Наступало разочарование в социалистических идеалах. Так, несмотря на общие привилегии для иностранцев, вызывали недовольство проблемы с социальным обеспечением, особенно у студентов из обеспеченных семей, и т. д. Происходили столкновения на национальной почве, особенно с участием студентов из стран Африки. Таким образом, квоты на образование, начиная с 1970-х годов, полностью выбирались только среди стран третьего мира (Сомали, Зимбабве, ЮАР), что объяснялось тем, что принимающая сторона взяла на себя все обязательства по приему и обучению студентов. Например, в 1970 году в СССР приехали учиться 4301 учебных мигрантов из соцстран, 1057 из сран Азии, 1414 – из Африки, 347 – из Латинской Америки и 88 – из капиталистических стран[22].

Случались также инциденты, связанные с политическими беспорядками, например, в 1960-х годах руководству РУДН пришлось распределять по другим вузам группу кубинских студентов, которые в открытую начали пропагандировать в вузе революционные идеи кубинского национального лидера Эрнесто Че Гевары. В 1964 году руководству ЦК КПСС пришлось принять специальное постановление «О мерах по улучшению политической и учебно-воспитательной работы среди зарубежных граждан, обучающихся в СССР», что, однако, не принесло существенной пользы. Так, мнение многих иностранных студентов об учебе в СССР сформулировал один из профессоров РУДН Аль Джанаби – выпускник этого же вуза в 1970-х годах: «если хочешь воспитать борца или коммуниста, отправь его на Запад. Если хочешь воспитать буржуа – отправь его в Советский Союз»[23].

для зарубежных стран в отечественных высших учебных заведениях в 1960–2003-х годах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / А. В. Шевченко. – Белгород, 2006. – То же: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-osnovnye-tendentsii-razvitiya-podgotovki-spetsialistov-dlya-zarubezhnyh-stran-v-otechestvennyh-vysshih-uchebnyh-zavedeniy.

[22] Неспокойные студенты: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ussrlife.blogspot.ru/2013/06/blog-post_18.html.

[23] Подробнее: Они учились в СССР, Русская служба BBC: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bbc.co.uk/russian/russia/2010/02/100204_peoples_friendship_lumumba.shtml.

Самыми насущными проблемами обучения учебных мигрантов в вузах СССР и России, являются, с одной стороны, незнание (или недостаточное знание) самими преподавателями основных дисциплин не только родного языка иностранных студентов, но и языка-посредника (в большинстве случаев, английского или немецкого); с другой стороны – недостаточный уровень подготовки самих учебных мигрантов[24]. Для решения этой проблемы в 1970-х годах в ведущих вузах страны начали создаваться факультеты или целые отделения по подготовке преподавателей русского языка как иностранного (МГУ, УДН, МГПИ, ЛГУ, ЛГПИ, РУДН и др.)[25], также при Институте русского языка им. А.С. Пушкина была создана Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), специализирующаяся на методических разработках программ русского языка[26].

Таким образом, за несколько десятилетий, вплоть до начала 1990-х годов, советская власть разработала комплексную систему подготовки иностранных специалистов, включающую в себя все основные аспекты профессиональной деятельности, учитывающие также социально-культурную составляющую обучения и дальнейшее обучение в аспирантуре. К концу 1970-х годов, помимо подготовки специалистов технических специальностей, в Белгородском государственном педагогическом институте имени М. С. Ольхминского открылся специализированный педагогический факультет, основной задачей которого была подготовка иностранных студентов по педагогическим специальностям для работы в различных вузах СССР и стран-реципиентов[27].

Общее количество учебных мигрантов за эти десятилетия в СССР продемонстрировано в табл. 1[28]. Известно, что в середине 1980-х годов

[24] Подробнее: Андросова, Д. Н. Обучение иностранных студентов в СССР в середине 1950-1960-х гг.: Автореф. дис. ... канд. истор. наук / Д. Н. Андросова. – М., 2012.

[25] Подробнее: Шевченко, А. В. Основные тенденции развития подготовки специалистов для зарубежных стран в отечественных высших учебных заведениях в 1960–2003 годах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / А. В. Шевченко. – Белгород, 2006. – То же: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-osnovnye-tendentsii-razvitiya-podgotovki-spetsialistov-dlya-zarubezhnyh-stran-v-otechestvennyh-vysshih-uchebnyh-zavedeniy.

[26] История государственного института русского языка им. А. С. Пушкина: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www1.pushkin.edu.ru.

[27] История университета БелГУ: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bsu.edu.ru/bsu/info/history.

[28] Источник данных: История обучения иностранных студентов в России. Иностранные студенты в России: 1950–1990 годы: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.education.mon.gov.ru/articles.

иностранные студенты из 150 стран мира обучались в более чем 300 вузах, расположенных в 101 городе СССР; всего за период с 1960 по 1990 гг. советскими преподавателями было подготовлено свыше 450 тыс. учебных мигрантов. Фактически СССР занимал второе место в мире по числу иностранных студентов. Традиционно в вузах Москвы и Ленинграда обучалось около 45 % от всех иностранных студентов. При этом инженерные специальности превалировали в системе обучения.

Таблица 1

Общее количество иностранных студентов в СССР с 1950 по 1990 годы

Годы	Количество иностранных студентов (тыс. чел.)	Доля иностранных студентов в СССР в общемировом контексте (%)
1950–1960	5,9	5,8
1960–1970	13,5	5,9
1970–1980	26,2	9,6
1980–1990	88,3	10,8
1990	126, 5 (по уточненным данным – около 180 тыс. образовательных мигрантов)	13

Качественное распределение учебных мигрантов по университетам страны также заслуживает рассмотрения. Так, исходя из данных А. Л. Арефьева (табл. 2[29]), наибольший процент иностранных студентов в 1950–1985 годах приходился на восточноевропейские и балканские страны и азиатский регион, самый маленький процент получили страны Северной Америки, Северной Европы и Океании:

Таблица 2

Доля иностранных студентов, получивших высшее образование в советских вузах в 1950–1985 годах

Страны-реципиенты	Количество иностранных студентов (в процентах от общего числа)
Восточноевропейские и балканские страны	33,2
Страны Азии	26,7
Страны Африки южнее Сахары	12,6
Страны Ближнего Востока и Северной Африки	12,5
Страны Латинской Америки	11,8
Страны Западной Европы	2,0
Страны Северной Европы	0,6
Страны Северной Америки и Океании	0,6

Однако, в 1990-х годах, в связи с распадом СССР, система обучения студентов-мигрантов была практически полностью разрушена. Сократилось финансирование большинства государственных университетов, в том числе международных программ поддержки студентов,

[29] Арефьев, А. Л. Иностранные студенты в российских вузах: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.socioprognoz.ru/files/File/ForumAlumni2012.pdf.

вследствие этого были закрыты многие образовательные центры и прекращены научные разработки в странах Азии, Африки, Латинской Америки, а также в странах СНГ. В 1992 году набор иностранцев на учебу в России по государственным программам был прекращен, хотя страна вязла на себя обязательство профинансировать обучение оставшихся мигрантов, которых насчитывалось около 50 тыс., а также обеспечить их возвращение на родину. Только к началу 2000 годов произошло восстановление учебных программ и активизация программ обмена.

Статистические данные по учебной миграции по данному периоду варьируются в зависимости от источника и целей исследования: так, с одной стороны, количество иностранных студентов возросло, так как студенты из стран бывшего СССР теперь считались учебными мигрантами, но с другой стороны, из-за активной политики США и Европы, направленной на привлечение студентов в собственные вузы, произошла количественная и качественная переориентация студентов на европейское и американское высшее образование. В начале XXI века снова появилась тенденция к росту числа учебных мигрантов из Дальнего Зарубежья в российских вузах. Так, Россией разработан ряд федеральных образовательных программ и проектов по увеличению экспорта образовательных услуг, созданы специальные центры, связанные с учебной миграцией (например, Росзарубежцентр, Россотрудничество, Российские культурные центры, Центры русского языка и культуры), налажены кампании академического обмена между университетами. В июле 2013 года Совет Федерации одобрил закон, по которому иностранные студенты могут официально устраиваться на работу[30]; также иностранные граждане могут иметь возможность получать образование, даже если мигрант прибыл в страну изначально с целью трудоустройства. Однако в общемировом масштабе Россия до сих пор находится в конце второго десятка стран, принимающих у себя учебных мигрантов (лидерство в этой категории традиционно занимает США). Большинство иностранных студентов обучаются в университетах центральной части России, а также в Москве и Санкт-Петербурге (57,4 % от всего числа учебных мигрантов – данные 2008 года), Сибирь и Дальний Восток забирают себе примерно треть – 29,2 % от общего числа иностранных граждан.

[30] Федеральный закон Российской Федерации от 23 июля 2013 г. № 207-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях совершенствования миграционного законодательства и ответственности за его нарушение»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2013/07/25/rejim-site-dok.html.

Рассмотрим более подробно учебную миграцию из стран Азии Дальнего Зарубежья, составляющую предмет нашего исследования. К сожалению, следует признать, что статистические данные по данному вопросу немногочисленны и разнятся в довольно большом диапазоне, в зависимости от правил подсчета (например, в одном случае существует информация только о студентах очного отделения, в другом исследовании к учебным мигрантам относят студентов всех форм обучения, а также аспирантов; либо подсчитывается численность студентов только государственных вузов, исключая коммерческие) или целей исследования. Статические данные также публикуются в основном с опозданием на один-два года. Тем не менее, составить общую статистическую картину представляется возможным. Так в настоящее время основными странами Азии дальнего зарубежья, являющиеся поставщиками учебных мигрантов в Россию, являются Китай, Вьетнам, Монголия, Индия, Южная Корея, Тайвань, Малайзия; среди качественного распределения по вузам лидируют Москва и Санкт-Петербург.

Динамика численности иностранных студентов в Сибири была в 2000-х годах не слишком высокой, но, тем не менее, значимой (см. табл. 3[31]). Как видно из данных таблицы, лидируют по количеству иностранных студентов университеты Томска, что вполне объяснимо, во-первых, из-за качества образования, во-вторых, из-за проводимой эффективной политики по привлечению иностранных студентов. Томск также занимает третье место среди всех городов России по количеству иностранных студентов в целом: например, в 2005–2006 годах в Москве обучалось 33133 иностранных студента в 142 вузах, в Санкт-Петербурге – 14270 в 61 вузе, в Томске – 3709 студентов из 28 стран мира в 5 государственных вузах города[32] (всего их 6), что составляло 33,5 % всего контингента учебных мигрантов Сибирского федерального округа. В основном иностранные студенты выбирают для обучения инженерно-технические, экономические и медицинские специальности, однако

[31] В таблице использованы данные из следующих источников: Арефьев, А. Л. Тенденции экспорта российского образования / А. Л. Арефьев. – Москва: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2010. – С. 240.; Российское образование для иностранных граждан / М-во образования и науки РФ: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://russia.edu.ru/idbv; ТПУ – седьмой среди российских вузов по количеству иностранных студентов: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://news.tpu.ru/news /2012/12/12 /15470-tpu_%E2%80%93_sedmoy_sredi.html; Экспорт российских образовательных услуг: Стат. сб. / М-во образования и науки РФ. – Москва: Центр социол. исследований, 2011. – Вып. 3. – С. 360.

[32] Арефьев, А. Л. Российские вузы на международном рынке образовательных услуг / А. Л. Арефьев. – Москва: Центр социального прогнозирования. – 2007. – С. 700.

в последнее время наметилась тенденция к повышению интереса к гуманитарному образованию.

Таблица 3

Численность иностранных студентов в Сибири в 2000-х годах, включая страны СНГ (выборка из 55 российских вузов-лидеров по числу учебных мигрантов)

Университет	Годы			
	2004–2005	2007–2008	2010–2011	2012–2013
Томский политехнический университет	1050	1338	1794	2100
Томский государственный университет	1368	985	997	900
Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники	857	629	1100	1700
Иркутский государственный технический университет	260	613	1292	1270
Омский государственный университет путей сообщения	336	537	448	351
Новосибирский государственный технический университет	604	511	783	640
Дальневосточный государственный гуманитарный университет	67	493		125
Дальневосточный федеральный государственный университет	356	475	810	194
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса	398	433	579	220

По подсчетам экспертов, к 2025-му году Китай, а также Индия будут лидировать по количеству иностранных студентов в мире, поэтому для России важно плодотворное сотрудничество с этими странами в образовательной сфере. Сейчас Китай лидирует по количеству студентов, обучающихся в российских вузах из стран Дальнего Зарубежья, занимая третье место по количеству иностранных студентов обучающихся в РФ в целом (на первом месте – Казахстан, на втором – Белоруссия). Россия занимает 11-е место в мире по числу китайских студентов, получающих высшее образование за рубежом (см. табл. 4[33]).

Таблица 4

Динамика численности иностранных и китайских граждан в государственных вузах Российской Федерации в 2000–2013 годах

Годы обучения	Численность иностранных студентов в мире (млн чел)	Численность иностранных студентов в Российской Федерации (тыс. чел)	Число студентов из Китая, включая Тайвань (тыс. чел)	Процентная доля студентов из Китая по отношению к общему числу студентов
2000–2001	2,1	59,0	6,8	11,5
2005–2006	3,0	60,9	13,3	21,8
2011–2012	4,3	84,7	16,6	19,6
2012–2013	4,3	94,0	16,7	17,8

[33] Использованы данные статистики из следующих источников: Статистические базы данных УИС России 2000-2013 годы: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://uisrussia.msu.ru/is4/main.jsp; Open doors Report of international Educational Exchange 2012: [Electronic resource]. – Access mode: http://www.iie.org/~/media/Files/Corporate/Open-Doors/Surveys/Census_Instructions 2013.ashx; Арефьев, А. Л. Китайские студенты в России: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.socioprognoz.ru/publ.html?id=330.

Стоит отметить, что учебная миграция – это важная составляющая внешней политики Китая по отношению к России; студенты, уезжающие учиться в Российскую Федерацию, составляют на данный момент около 14 % от всего числа китайских мигрантов. В СССР количество китайских студентов было, напротив, сравнительно небольшим: например, за период с 1950 по 1985 года количество выпускников составило 5944 чел.[34] Российское образование выгодно учебным мигрантам из Китая по ряду причин: это и относительная дешевизна обучения, и значимый образовательный опыт, а также востребованность русского языка в Китае.

Традиционно поток учебных мигрантов из Северо-Восточного Китая (провинции Хэйлунцзян и Цзилинь) выше, чем из других областей, что объясняется границами с Россией и, соответственно, налаженными торгово-экономическими и образовательными связями[35]. Основная часть китайских студентов обучается в Москве и Санкт-Петербурге, однако Дальний Восток и Сибирь также принимают значительное число учебных мигрантов из Китая.

Похожие взаимовыгодные отношения связывают Россию и Вьетнам. Среди азиатских стран Дальнего Зарубежья Вьетнам занимает 2-е место по численности иностранных студентов в нашей стране. Россию и Вьетнам связывают дружественные отношения: во время существования СССР между странами был подписан ряд международных соглашений о сотрудничестве. За 50 лет СССР обучил около 70000 вьетнамских граждан, из них 18125 студентов; многие высокопоставленные чиновники получили высшее образование в советских университетах. В последние годы существования СССР в стране обучалось около 7000 учебных мигрантов из Вьетнама. Затем целевой поток закономерно снизился и частично образовательные связи были переориентированы на Запад, однако в 2002 году, благодаря подписанному договору между Россией и Вьетнамом об обучении иностранных студентов по программе «долг-помощь» (оплата Вьетнамом обучения, проживания и дороги в Россию и обратно собственных студентов, а также стипендия) число учебных мигрантов снова возросло, достигнув к 2008 году 4656 чел.[36]. На данный момент этническая община Вьетнама является

[34] Экспорт российских образовательных услуг: Стат. сб. / М-во образования и науки РФ. – Москва: Центр социол. исследований, 2011. –Вып. 3. – С. 360.

[35] Ларин, А. Г. Китайские мигранты в России. История и современность / А. Г. Ларин. – Москва: Восточная книга. – 2009. – С. 512.

[36] Рязанцев, С. В. Роль образовательной миграции в социально-экономическом и демографическом развитии россии // Приложение к протоколу № 6 заседания Общественного

второй по численности среди иностранных учащихся в России (см. табл. 5[37]). При этом одной из основных проблем для обучения вьетнамских студентов в России является низкая популярность русского языка на родине: если при существовании СССР русский язык преподавали в 90 % вьетнамских школ, то теперь его изучают всего 0,1 % граждан Вьетнама[38].

Таблица 5

Численность вьетнамских студентов в России в 2000-х годах

Годы	2005–2006	2006–2007	2007–2008	2008–2009	2009–2010
Количество студентов	4917	4651	4656	3750	3311

Российское высшее образование по-прежнему достаточно привлекательно как для Южной, так и для Северной Кореи. Согласно статистическим данным за 30 лет в СССР – с 1950 по 1980 годы – прошли обучение 1667 студентов из КНДР. В настоящее время в Южной Корее существует несколько филиалов российских университетов (например, РУДН, Дальневосточный федеральный государственный университет, а также филиал Российской академии музыки им. Гнесиных в Сеуле). В 2011 году в российских вузах обучалось около 2500 южнокорейских студентов. В КНДР число учебных мигрантов в Россию также постепенно растет (см. табл. 6[39]), в общем число граждан КНДР составляло к 2011 году около 1200 чел.

Таблица 6

Численность студентов КНДР в России в 2000-х годах

Годы	2005–2006	2006–2007	2007–2008	2008–2009	2009–2010
Количество студентов	78	204	102	133	102

Продвижением высшего российского образования в Индии сейчас занимается ряд российских университетов. К сожалению, в индийских СМИ в последнее время формируется образ России как страны, недружелюбной к индийцам, однако количество учебных мигрантов из Индии по-прежнему достаточно велико (см. табл. 7[40]). По результатам социологических исследований в российском образовании индийцев привлекает снисходительность к незнанию русского языка, инди-

---

совета при Федеральной миграционной службе от 26 июня 2008 года: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.fms.gov.ru/upload/iblock/623/protokol_6.pdf.

[37] Экспорт российских образовательных услуг: Стат. сб. / М-во образования и науки РФ. – Москва: Центр социол. исследований, 2011. – Вып. 3. – С. 360.

[38] Там же.

[39] Там же.

[40] Там же.

видуальный подход к преподаванию, а также наличие в России возможных рабочих мест после выпуска.

Таблица 7

Численность студентов Индии в России в 2000–2013 годах

Годы	2005–2006	2006–2007	2007–2008	2008–2009	2009–2010	2012	2013
Количество студентов	4318	5153	5548	5135	4706	4600 (по неуточненным данным)	4500 (по неуточненным данным)

Иностранные студенты из Монголии традиционно занимают третье-четвертое место по количеству учебных мигрантов из стран Азии и Дальнего Зарубежья (см. табл. 8[41]). Начиная с 1922 года в СССР и России получили образование более 60 тыс. монгольских студентов[42]. Вплоть до распада СССР русский язык считался в Монголии основным после родного языка, однако в данное время проводится активная политика внедрения английского языка в образовательную программу школ и университетов. Россия остается привлекательной для учебных мигрантов из Монголии из-за возможности получения образования бесплатно (по государственной линии) и качественных программ по техническим специальностям[43]. Российские университеты регулярно проводят различные презентации в Монголии, принимают участие в выставках образовательных услуг[44] и совместных мероприятиях в школах и университетах, устраивают благотворительные акции[45].

Таблица 8

Численность студентов Монголии в России в 2000–2013 годах

Год	2005–2006	2006–2007	2007–2008	2008–2009	2009–2010	2012	2013
Количество студентов	1612	1768	2164	2569	2593		

Таким образом, статистические данные, касающиеся учебных мигрантов из стран Азии Дальнего Зарубежья позволяют сделать некото-

---

[41] Экспорт российских образовательных услуг: Стат. сб. / М-во образования и науки РФ. – Москва: Центр социол. исследований, 2011. –Вып. 3. – С. 360.

[42] Монголия: Российские вузы вновь манят к себе молодых ученых: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://russian.eurasianet.org/node/60111.

[43] Там же.

[44] Подробнее: Российская делегация на образовательной выставке в Монголии: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.akvobr.ru/volgateh_na_obrazovatelnoi_vistavke_v_mongolii.html.

[45] Например, ТУСУР проводит встречи с абитуриентами из Монголии совместно с представителями из корпорации Россотрудничество. Источник: http://mng.rs.gov.ru/node/206; Монгольские студенты проходят лингвострановедческую практику в университете Горного Алтая. Источник: http://fickt.mgup.ru/2013/06/28 и др.

рые выводы. Во-первых, поток иностранных студентов значительно упал по сравнению с временами СССР, однако в данное время достаточно стабилен и имеет тенденции к увеличению. Во-вторых, проводимые вузами рекламные мероприятия (актуализация интернет сайтов вузов на различных языках, участие в международных образовательных выставках и др.) и подписание межправительственных договоров о сотрудничестве позволяют привлекать иностранных студентов к обучению в вузах России. В-третьих, в странах Азии Дальнего Зарубежья по-прежнему сохраняется интерес к российскому образованию, что позволяет надеяться на улучшение позиций российских университетов на рынке образовательных услуг при соответствующей образовательной политике Российской Федерации.

Е. Ю. Кошелева, Е. И. Самофалова

1.2. Начальный этап обучения китайских студентов в вузах России

За последние десятилетия во взаимоотношениях между Россией и Китаем достигнуты определенные успехи. Российско-китайское торгово-экономическое сотрудничество занимает все более значимое место в отношениях двух стран. Китайско-российские отношения носят стратегический характер. Растет спрос на специалистов со знанием русского языка, особенно в технологической сфере. Одной из форм сотрудничества между странами является сотрудничество в сфере образования. С учетом исторического опыта и нынешнего положения дел, следует ожидать дальнейшего расширения российско-китайского сотрудничества в области образования. В Китае распространено представление о том, что *только образование способно повысить положение человека в обществе,* таким образом, диплом об окончании высшего учебного заведения позволяет занять достойное место в обществе, сделать карьеру в хорошем смысле этого слова.

Многие китайские студенты мечтают об учебе за границей, объясняя свое стремление пока еще невысоким уровнем китайской науки и материальными возможностями дальнейшего трудоустройства[46]. Российский диплом о высшем образовании является в Китае авторитетным. Число студентов, выразивших желание получить образование в России, непрерывно растет, и за последние годы выросло примерно

[46] Буров, В. Г. Китай и китайцы глазами российского ученого / В. Г. Буров. – Москва: ИФРАН, 2000. – С. 111.

в 10 раз. Определяющий выбор китайских студентов – это стоимость обучения в России, так как она относительно низка: обучение в России обходится дешевле, чем на Западе, – около 4–7 тыс. долларов в год, что по карману сравнительно многим китайским семьям даже среднего достатка. Годовой платы за обучение в вузах Великобритании и США достаточно для того, чтобы пройти полный курс учебы в знаменитых университетах страны[47]. Кроме того, необходимо учитывать и следующее обстоятельство: при поступлении иностранных студентов в вузы Великобритании и США студенты обязаны сдать экзамен по английскому языку – языку, на котором в дальнейшем будет обучаться студент. Так, для поездки в США, экзамен по английскому языку проводится в самом Китае китайской комиссией, но по правилам, утвержденным американской стороной. Из 650 баллов претендентам необходимо набрать свыше 600 баллов[48].

В России экзамен по русскому языку иностранные студенты, поступающие в российские вузы, не сдают. Практически все иностранные студенты начинают обучение в России на подготовительных факультетах или в других аналогичных структурах, работающих по *программам предвузовской подготовки* (ППП). Законодательно предусмотрена процедура прямых вступительных испытаний в вузы, но реального распространения эта практика не получила. В период предвузовской подготовки студенты находятся в условиях, благоприятных для академической адаптации: в учебных группах все находятся в равных условиях как обучающиеся на неродном языке «с нуля», опытные преподаватели ведут занятия с учетом уровня владения студентами русским языком, отбор учебной информации и способы ее подачи нацелены на возможности усвоения иностранными студентами материала изучаемых дисциплин.

Год русского языка в Китае (2009 год) и Год китайского языка в России (2010 год) значительно стимулировали интерес китайских учащихся к обучению в российских вузах. В настоящее время в России обучается около 25 тыс. китайцев (включая студентов, аспирантов и учащихся краткосрочных форм обучения), в то время как в Китае учится около 15 тыс. русских студентов.

Ежегодно тысячи китайских студентов приезжают учиться в вузы России, в первую очередь в престижные университеты Москвы

[47] Информационное агентство «Восток – Медиа»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vostokmedia/ comfnews/details/php/id.

[48] Буров, В. Г. Китай и китайцы глазами российского ученого / В. Г. Буров. – Москва: ИФРАН, 2000. – С. 111.

и Санкт-Петербурга, много китайских студентов в вузах Дальнего востока. Некоторые российские университеты повысили требования к образовательному цензу китайских абитуриентов (например, московский (МГУ) и Санкт-Петербургский (СПбГУ) государственные университеты принимают учащихся из Китая, получивших образование в общеобразовательных средних школах высшей ступени, в некоторых вузах организованы приемные экзамены). Несмотря на повышение требований, интерес китайских студентов к российскому образованию не ослабевает[49].

В последние годы вырос интерес китайских студентов к обучению в российских вузах по техническим (инженерным) специальностям. Но среди студентов из Китая большим спросом пользуются не только технические, но и гуманитарные специальности, в первую очередь специальность «русский язык». В Китае студенты гуманитарных специальностей – относительно малая часть студенчества, в вузовском образовании Китая значительно преобладают естественные, технические и прикладные специальности.

Санкт-Петербургский политехнический университет (СПбГПУ) обучает в своих стенах китайских студентов и аспирантов как по техническим, так и по гуманитарным специальностям. Институт международных образовательных программ (ИМОП) СПбГПУ решает задачу обучения китайских студентов по ППП, и от качества подготовки на этом этапе зависит, как в дальнейшем студент справится с программами первого уровня высшего профессионального образования (первый и последующие курсы вуза). Основная масса студентов после окончания ППП поступает на первый курс не только политехнического, но и других петербургских вузов в зависимости от выбранной специальности. Этап предвузовской подготовки проходят также будущие магистры и аспиранты, хотя их число незначительно по сравнению с основным контингентом учащихся. В последние годы китайские студенты составляют стабильно около половины всех иностранных студентов, обучающихся по ППП. Так в 2011/12 учебном году обучалось 157 чел. из КНР, а весь контингент составлял 314 чел. В последующие два года процент китайских студентов практически не изменился: в 2012/13 учебном году 225 чел. из 443 чел; а в 2013 г. 169 чел. – китайские студенты из 342 чел. всего контингента учащихся. Ежегодно около 40 % занимаются в группах технических специальностей, столько же

[49] Журнал China PRO. Новости Китая. 2007: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.chinapro.ru.

планируют в дальнейшем получить гуманитарную или экономическую специальность; остальная часть китайских студентов изучает только русский язык.

Проблемы физиологической, социально-психологической и академической адаптации

Иностранные студенты, обучающиеся в вузах России, сталкиваются со многими трудностями и проблемами. В первую очередь, это проблемы физиологической, социально-психологической и академической адаптации. Все эти адаптационные процессы взаимосвязаны, ни одна проблема не решается в отрыве от другой. Практика обучения показывает, что процесс адаптации иностранных студентов из разных стран и регионов различен. Если климат, религия, национальная еда, культура, обычаи или другие внешние факторы родной и чужой страны имеют значительные отличия, адаптация проходит тяжелее.

Можно отметить, что объективно наибольшие трудности в адаптации к российской системе образования испытывает китайский студент в первый год пребывания в России, т. е. на начальном этапе обучения. Что касается физиологической адаптации, китайские студенты довольно легко вписываются в климатическую среду северо-западного региона по сравнению, например, с африканскими или латиноамериканскими студентами. Студенты из Китая любят заниматься спортом, с удовольствием участвуют в спортивных соревнованиях.

Социально-психологическая адаптация понимается как вступление иностранного студента в систему межличностных отношений, как приспособление личности к группе, к взаимоотношениям в ней, как проявление собственного стиля поведения[50]. По словам самих китайских студентов, им сложно адаптироваться даже к учебному режиму, который отличается от режима дня в китайских учебных заведениях: «подстраивание» под новый учебный режим, отсутствие обеденного перерыва, который студенты у себя на родине используют не только для приема пищи, но и для отдыха, ведут к невнимательности на уроках, появлению чувства усталости, снижению успеваемости. Кроме того, китайские студенты в силу своего менталитета, как правило, «не смешиваются» со студентами других стран и оказываются в плотной языковой изоляции как в учебной аудитории, так и в комнатах общежития. Рядом с китайскими студентами русскоязычными оказы-

[50] Арсеньев, Д. Г. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов / Д. Г. Арсеньев, А. В. Зинковский, М. А. Иванова. – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2003. – С. 160.

ваются только преподаватели. К проблемам социально-психологической адаптации можно отнести и следующее обстоятельство: большинство моделей занятий в российской высшей школе для китайских студентов является новой формой обучения, отличной от принятых форм обучения в китайской школе[51].

Остановимся подробнее на проблемах академической адаптации. Чтобы разработать методику успешного обучения какого-либо контингента учащихся, необходимо в первую очередь учесть все его особенности.

Система образования Китая

Система образования Китая[52] включает:

- *дошкольное образование* (с 3 до 6 лет в детских садах осуществляется подготовка к освоению программы начальной школы);
- *начальная школа* закладывает фундамент для дальнейшего обучения (срок обучения в начальной школе 5–6 лет, начальный возраст учащихся – 6 лет). Начальная школа – этап обязательного образования;
- *средняя школа первой ступени* (неполная средняя школа) – (срок обучения в неполной средней школе составляет 3–4 года, начальный возраст учащихся – 12 лет). Эта школа также является этапом обязательного образования;
- *средняя школа второй ступени* (срок обучения – 3 года, возраст учащихся, поступающих в обычную полную среднюю школу, 15–16 лет);
- *высшая школа.* В высшую школу могут поступать учащиеся, закончившие среднюю школу второй ступени. В Китае существует 2 типа вузов: *политехнические*, где имеется большое количество технических и естественных факультетов, и технические институты одного профиля, подобно горному институту, институтам стали, геологии, нефтяному делу и химической технологии. *Университеты общего профиля* имеют факультеты двух направлений: гуманитарные и естественно-научные. Приемные комиссии, руководимые органами образования, формируются на общенациональном

[51] Пак, И.Я. Культурный шок китайских студентов, обучающихся в российских вузах, пути его преодоления / И. Я. Пак, Донмэй Вань. // Материалы Всерос. семинара «Методология обучения и повышения эффективности академической, социальной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе». – Томск: ТПУ, 2008. – С. 91–96.

[52] Система образования в КНР: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://wholechina.ru/Blocks/ed.

и местном уровнях. Факультеты и институты отбирают по результатам экзаменов наиболее способных абитуриентов с учетом их личных пожеланий и состояния здоровья.

В китайской, в отличие от российской школы, много внимания уделяется механическому заучиванию справочного материала; студенты в Китае сдают экзамены письменно, поэтому они хорошо владеют навыками письменного тестирования (следует отметить, что китайские студенты пишут при этом очень красиво). Вследствие этого в России большие трудности китайские студенты испытывают при устных ответах на занятиях и экзаменах, тем более, что сдают их впервые на неродном языке.

Анализ особенностей системы обучения школьников и студентов в Китае позволяет выделить главные направления по работе с китайскими студентами для облегчения и ускорения их адаптации к процессу обучения в российской высшей школе.

С первых же занятий преподавателям следует всеми возможными способами *поощрять учебную активность* обучаемых на занятиях. В первую очередь необходимо уделять внимание *речевой деятельности*; возможные упражнения с этой целью – чтение отрывков учебных текстов, повтор новых слов, отработка кратких ответов на вопросы, отработка образцов развернутых ответов на вопросы.

Преподавателям рекомендуется *поощрять коммуникативную активность* китайских студентов. Если вопреки стереотипному поведению студент задает вопрос по изучаемой теме, или обращает внимание на ошибку в записи на доске, то такой студент заслуживает поощрения. «Хороший вопрос», «хорошо, что Вы внимательно следите за решением» – подобные реплики преподавателя дают эмоциональное подкрепление студенту для смены стиля общения в паре «ученик – преподаватель».

Трудности в овладении русским языком проявляются у китайских студентов в том, что часто на контрольных работах (особенно на первом этапе) они не читают задание, а пытаются догадаться о требуемом действии. При этом, выполняя возможные действия, они фактически отвечают на другой вопрос. Соответственно, необходимо *приучать студентов к точному выполнению задания*, для чего им необходимо внимательно читать задание, знать основные термины и конструкции научного стиля речи. Преподавателю следует контролировать процесс пользования словарем: вполне допустимо переводить с помощью словаря новые слова и термины во время занятий, но на контрольных пользование словарем нежелательно. Такая система будет стимулировать процесс запоминания новых слов студентами.

Следующая важная рекомендация: при поиске студентом ответа на заданный вопрос следует *стимулировать обращение к законам и логике науки* (вместо привычного для китайских студентов обращения к набору заученных ответов). При отработке учебного материала по предметам естественно-научных дисциплин китайским студентам рекомендуется давать задания, которые требуют использования справочного материала. Таким образом, поощряется переход от заученных примеров к более широкому классу явлений на основе изученных законов (или закономерностей). В силу языковых трудностей студентам, давшим ответ на вопрос преподавателя, часто трудно объяснить, почему данный ответ является правильным. Но, тем не менее, вопрос «почему?» должен звучать в аудитории: студенты привыкают к мысли, что констатация факта еще не является достаточным ответом. В смешанной студенческой аудитории, где вместе учатся студенты из разных стран, китайским студентам полезно слушать, как развернутый ответ на поставленный вопрос дают, к примеру, африканские студенты.

До сих пор не существует единого мнения, в каких группах – смешанных или в чисто китайской аудитории – вести занятия по русскому языку и предметам естественно-научного цикла. Ряд преподавателей-методистов сходятся во мнении, что более эффективна работа в смешанных группах и потоках, обосновывая это положение тем обстоятельством, что у китайских студентов лучше проходит и академическая и социально-психологическая адаптация. Другая группа преподавателей считает более эффективной работу в группах, состоящих только из китайских студентов. Эти преподаватели рекомендуют специальные методики преподавания как русского языка, так и естественно-научных дисциплин, включающие и национально ориентированные учебные пособия по всем дисциплинам. Так как в ИМОП обучается большой контингент китайских студентов, вопросам методики их обучения уделяется большое внимание: проводятся специальные семинары, обмен опытом работы и т. д.

Нами проводился анализ сертификатов об окончании средней школы китайских студентов, приехавших на учебу в ИМОП. В дополнение к анализу сертификатов ежегодно проводится тестирование базовых знаний китайских студентов по математике, физике и химии, причем тестирование проводится на китайском языке[53]. При этом следует отметить, что тесты не содержат сложных конкретных заданий

[53] Перфилова, И. Л. Контрольно-измерительные материалы по химии / И. Л. Перфилова, Т. В. Соколова, Л. В. Юмашева. – Санкт-Петербург: Полторак, 2011. – С. 55.

и преследуют цель получить информацию о знакомстве студента с основными разделами математики, физики и химии. Вступительное тестирование китайских студентов не всегда подтверждает данные сертификатов.

Анализируя ежегодные данные по тестированию китайских студентов, можно констатировать, что результаты год от года принципиально не изменяются. Например, *по химии* большинство студентов без труда пишут уравнения реакций, характеризующих свойства неорганических веществ (оксидов, оснований, кислот и солей), за исключением реакций с кислотными оксидами (ангидридами кислот); легко определяют степень окисления атомов в соединениях; знакомы с окислительно-восстановительными реакциями; но практически ни один студент не может написать уравнения процессов электролитической диссоциации и гидролиза; китайские студенты на родине, как правило, не изучают электронные структуры атомов на основе квантово-механических представлений, поэтому не могут писать электронные формулы атомов различных элементов, изображать схемы химической связи в соединениях на основе метода валентных связей.

По данным китайской стороны[54], в последние годы произошли изменения среди обучающихся в России китайских студентов. В прошлом большинство из них представляли те, кто не набрал необходимого количества баллов для поступления в престижный университет или не сдал вступительные экзамены. В настоящее время все большее число китайских студентов не довольствуются отечественными университетами и выбирают российские. Китайские студенты, как правило, имеют хорошую базовую подготовку по предметам естественно-научного цикла, что и подтверждают ежегодные данные входного тестирования знаний по математике, физике и химии.

Учет особенностей китайского языка в процессе обучения естественным дисциплинам

Главный принцип обучения китайских студентов русскому языку и другим предметам на русском языке – это *учет особенностей китайского языка.* Известно, что русский и китайский языки представляют собой разные языковые семьи, т. е. имеют разные системы на всех уровнях: *фонетическом*, *лексическом*, *морфологическом* и *синтаксическом*. Эти особенности необходимо учитывать не только преподавателю русского языка, но и преподавателям – предметникам. Наилучшие

[54] Система образования в Китае и отличия в России: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://academout.ru/catalog/te.

результаты в постановке правильной артикуляции звуков достигаются на начальном этапе. Для китайской аудитории желательно иметь систематические занятия с логопедом или системные курсы фонетики на занятиях по русскому языку, что будет способствовать в дальнейшем формированию навыков аудирования и говорения, необходимых с точки зрения коммуникации. Например, на первых занятиях по химии, китайские студенты не могут различать на слух *хлор* и *хром,* вместо «*положение элемента, формула, молекула* …» они читают «*пораже-ние эремента, фолмура, молекура*…» (все эти фонетические трудности можно объяснить тем, что студенты не различают звуки «л» и «р»).

В китайском языке полностью отсутствует *интернациональная лексика*, которая значительно облегчает понимание материала дисциплин естественно-научного цикла в аудитории иностранных студентов, владеющих одним из европейских языков, поэтому китайские студенты испытывают большие трудности при произнесении преподавателем имен великих ученых, так как не узнают их имена в русском произношении. Китайские студенты также не узнают таких «интернациональных терминов» как *атом, молекула*, *электрон, протон, нейтрон, моль* и др. (в отличие от других иностранных студентов, знакомых с одним из европейских языков).

Преподавателю–предметнику поможет в китайской аудитории знание синтаксических особенностей китайского языка по сравнению с русским. Главное различие – в различной структуре предложения. Если в русском языке порядок слов не является строгим, то в китайском он никогда не изменяется. Работает всегда одна схема: *подлежащее – сказуемое – дополнение.* На начальном этапе преподавателю предпочтительнее использовать прямой порядок слов, а сложные предложения заменять несколькими простыми по структуре предложениями. Большие трудности для всех иностранных студентов вызывает развитая падежная система русского языка, для китайских студентов сложностей еще больше: в китайском языке такие части речи, как существительное, прилагательное, глагол не изменяют свою форму, значит, к падежам добавляются склонение, формы глагола и т. д.

Несмотря на то, что в последние годы в китайских школах изучают английский язык, у большинства студентов нет сформированного навыка изучения иностранного языка. Кроме того, всегда есть категория студентов, отличающаяся индивидуальной неспособностью к изучению русского языка. Этот факт подтверждают примеры отчисления китайских студентов: среди отчисленных студентов, не имеющих

положительную аттестацию по всем предметам, есть студенты с хорошими и отличными оценками в школьном аттестате по естественно-научным дисциплинам. Это дает основание предположить, что главная причина неуспехов этих студентов лежит в неспособности в короткий срок усвоить русский язык в объеме, необходимом для общения в учебно-профессиональной сфере.

Многолетняя практика обучения китайских студентов показывает, что преодолеть объективные трудности их адаптации к российской системе образования нереально в течение лишь одного года обучения на начальном этапе. Это значит, что одного года изучения русского языка для подготовки китайского студента к активной учебной деятельности в русскоязычной среде учебного заведения явно недостаточно.

Опыт функционирования подготовительных факультетов для иностранных граждан (центров предвузовской подготовки и т.п.) показывает, что даже лучшие выпускники этих факультетов испытывают значительные трудности в учебной деятельности на первых курсах, находясь в общих группах с российскими студентами. Эти трудности связаны, в первую очередь, с недостаточным уровнем владения русским языком: недостаточным уровнем сформированности навыков аудирования, конспектирования, работы с учебной литературой. Часть студентов решают эту проблему, оставаясь на повторное обучение на подготовительном факультете. В последние годы появилась категория студентов, изучающих русский язык на родине в течение 0,5–1,0 года в специальных центрах русского языка.

Кроме учета особенностей китайского языка, необходимо помнить и о существенных различиях восточного и русского менталитета, об особых чертах китайского характера. С одной стороны, китайский язык (в первую очередь китайская письменность) сформировали такие черты характера, как терпение, дисциплинированность, настойчивость в достижении поставленной цели. С другой стороны, этот же китайский язык за 5 тыс. лет создал огромные различия между Китаем и остальным миром. Китайские студенты некоммуникабельны, строго соблюдают дистанцию «преподаватель-студент», так как в Китае традиционно авторитарное положение преподавателя в отличие от демократического типа общения между студентами и преподавателями в России. На занятиях китайские студенты не задают вопросов и никогда открыто не показывают своего непонимания излагаемого преподавателем материала.

Учебно-методическое обеспечение учебного процесса по естественным дисциплинам на этапе предвузовского обучения необходимо создавать, строго учитывая особенности контингента китайских студентов. Все пособия должны быть снабжены двуязычными словарями, причем, как показала практика, в пособии должно быть два словаря: *поурочный* и *алфавитный словарь* в конце пособия. Как отмечалось выше, китайские студенты испытывают трудности в грамматике русского языка, поэтому в пособиях, в частности, в начальных курсах, должны быть представлены грамматические таблицы для помощи студентам при выполнении домашних заданий, требующих языкового оформления материала.

В китайских школах приоритет в обучении отдается чтению и письму. Такие виды деятельности, как механическое заучивание текста и запись его в большом объеме развиты у китайцев в совершенстве. Обычно зрительная информация усваивается лучше, чем информация на слух. Если зрительное восприятие развито в более сильной степени, то в преподавании надо учитывать этот факт, чтобы осуществлять запоминание через *наглядность*[55]. В настоящее время в педагогике разработаны методики использования богатого арсенала средств наглядности, выявлена специфика различных их видов. Среди традиционных видов учебной наглядности следует в первую очередь назвать *естественную наглядность* (различные физические тела, приборы, химические реактивы, демонстрационный и лабораторный эксперимент) и *изобразительную наглядность* (рисунки, схемы, графики и т. д.). Использование этих средств в аудитории позволяет семантизировать вводимую лексику, активизировать общий словарный запас студентов, отрабатывать типичные конструкции научного стиля речи. Таким образом, наглядность выходит на первый план и выступает как один из главных способов семантизации лексики. В китайской аудитории также можно активно использовать *международную символику* (обозначение физических величин, математических символов, символов элементов, физические и химические формулы и т.п.); *перевод* (мы говорили о необходимости снабжать учебные пособия двуязычными словарями). Абсолютно неприемлемо толкование, объяснение одного термина при помощи других, так как этот способ семантизации новых слов усложняет процесс понимания. В русском языке значительно больше развита синонимическая система слов, в китайском языке

[55] Балыхина, Т. М. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5.– С. 16–22.

одному понятию соответствует лишь одно слово с конкретным значением.

На начальных занятиях целесообразно проводить полную запись излагаемого материала на доске, особенно новых слов, сопровождая запись обязательным проговариванием терминов; необходимо практиковать проговаривание новых терминов студентами. Для формирования навыков аудирования и говорения в качестве составляющей методического обеспечения учебного процесса рекомендуется создание пособий для работы в лингафонном кабинете.

Директор национального информационного центра РУДН Г. А. Лукичев приводит данные, что сегодня почти 130 российских вузов осуществляют прямые связи с 593 китайскими вузами и организациями-партнерами[56].

Новым явлением стало развитие сотрудничества в рамках вузовских ассоциаций. В марте 2011г. в г. Шэньчжэне (КНР) состоялось учредительное собрание Ассоциации технических университетов России и Китая. Ассоциация учреждена на базе Московского государственного технического университета им. Н. Баумана и Харбинского политехнического университета. В ее составе – 15 российских и 15 китайских вузов. В сентябре 2012 г. в г. Чанчуне (КНР) состоялся X форум ректоров вузов Дальнего Востока и Сибири Российской Федерации и северо-восточных регионов Китайской Народной Республики. В его работе приняли участие представители 80 вузов двух стран. Форум принял решение о создании ассоциации вузов Дальнего Востока и Сибири России и северо-восточных регионов Китая. Важными составляющими углубляющегося всестороннего сотрудничества стали российско-китайские студенческие фестивали, выставки образовательных услуг российских и китайских вузов, форумы ректоров российских и китайских высших учебных заведений, конкурсы и олимпиады на лучшее знание русского и китайского языков среди учащейся молодежи, организация отдыха школьников России и Китая в оздоровительных лагерях обеих стран. «Благодаря совместным усилиям мы подняли уровень российско-китайского взаимодействия на беспрецедентную высоту и качество», – заявил президент Российской Федерации В. В. Путин на переговорах в расширенном составе с председателем КНР Ху ЦзиньТао во время государственного визита в июне 2012 г.

[56] Лукичев, Г. А. Сотрудничество в сфере образования со странами восточной и юго-восточной Азии: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/Tom 9/VI/Lukichev.pdf.

Достигнутый уровень сотрудничества в сфере образования является тому наглядным подтверждением. В совместном коммюнике по итогам 17-й регулярной встречи глав правительств России и Китая, состоявшейся в декабре 2012 года, стороны приняли обязательства по дальнейшему продвижению в этом направлении. Будут осуществляться мероприятия, способствующие всемерному укреплению сотрудничества в сфере образования, увеличению количества направляемых на учебу студентов, расширению масштабов совместной подготовки специалистов самой высокой квалификации.

Во время визита в Пекин премьера Д. Медведева в октябре 2013 г. стороны договорились, что суммарный студенческий обмен должен в ближайшие годы вырасти с 40 до 100 тыс. чел.

Таким образом, очевидно, что число китайских студентов в вузах России и, в первую очередь, на подготовительных факультетах будет постоянно расти. Такое положение ставит перед преподавателями подготовительных факультетов новые задачи эффективной подготовки китайского контингента к дальнейшему обучению в вузах России.

И. Л. Перфилова, Т. Е. Соколова, Л. В. Юмашева, С. В. Перфилова

1.3. Особенности подготовки абитуриентов из Китайской Народной Республики в вузы Российской Федерации

В настоящее время мировая образовательная система характеризуется высокими темпами роста академической мобильности. Академическая мобильность рассматривается как важнейший принцип формирования глобального образовательного пространства, предусматривающий широкий спектр возможностей для свободного перемещения студентов. Расширение парадигмы академической мобильности способствует совершенствованию национальных образовательных систем и увеличению их вклада в социально-экономическое и культурное развитие мирового сообщества в целом.

Процесс интернационализации образовательных систем стимулирует развитие многих направлений деятельности национальных вузов: повышение качества профессиональной подготовки специалистов и квалификации научно-педагогических кадров; совершенствование учебных планов и программ; внедрение новейших образовательных технологий, формирование позитивного имиджа вуза на международном рынке образовательных услуг и др. Ведущие мировые державы

реализуют специализированные образовательные программы, разрабатывают вариативные адаптационные курсы с целью привлечения контингента иностранных учащихся из различных регионов мира.

Контингент учащихся из Китайской Народной Республики в системе высшего образования Российской Федерации

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

Ежегодно в отечественных вузах обучается свыше 120 тыс. иностранных студентов как на коммерческой основе, так и за счет средств федерального бюджета. Так, на начало 2012/2013 учебного года численность иностранных граждан, обучавшихся в государственных и муниципальных образовательных учреждениях высшего профессионального образования Российской Федерации, составила 135415 чел., из которых 94020 студентов проходили обучение на очных отделениях вузов[57].

В последние годы Российская Федерация выделяет для иностранных граждан 10000 государственных стипендий, при этом почти половина стипендий приходится на долю выходцев из бывших советских республик, а другая половина предназначена представителям стран дальнего зарубежья[58]. В ближайшем будущем планируется увеличение бюджетных мест для иностранных граждан до 15000[59].

Принципы, основные цели и задачи в области предоставления образовательных услуг иностранным гражданам внутри страны и за ее пределами изложены в Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации. Среди приоритетных стратегий развития международного сотрудничества в сфере образования, усиления позиций России на мировом образовательном рынке в Концепции декларируется увеличение доли иностранных студентов до 5 % от общего числа обучающихся к 2020 году[60].

---

[57] Россия в цифрах. 2013: Краткий стат. сб. – Москва: Росстат, 2013. – С. 151.

[58] Арефьев, А. Л. Иностранные студенты в российских вузах: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.socioprognoz.ru/files/File/ForumAlumni2012.pdf (19.12.2013)

[59] Сайт Вести FM: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://radiovesti.ru/article.

[60] Распоряжение Правительства Российской Федерации № 1662-р от 17 ноября 2008 г. «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (ред. от 08.08.2009).

По показателю численности студентов, стажеров, аспирантов, докторантов, получающих образование в вузах России по очной форме, лидирующее положение занимают выходцы из стран СНГ (Казахстан, Украина, Белоруссия, Узбекистан, Азербайджан и др.), а также граждане Китайской Народной Республики.

Контингент учащихся из КНР представляет несомненный интерес при анализе долгосрочных перспектив развития двустороннего сотрудничества в сфере образования с учетом численности населения данного региона и темпами его экономического развития. Согласно отчету по академической мобильности студентов, подготовленному Статистическим институтом ЮНЕСКО, КНР занимает лидирующее положение в мире по числу граждан, обучающихся в зарубежных вузах (более 420 тыс. чел.)[61]. По данным Центра стратегических исследований Китая, мобильные студенты из КНР будут доминировать на мировом образовательном рынке еще в течение нескольких десятилетий. К 2025 году численность китайских студентов, получающих образование за рубежом, может достичь 645 тыс. чел.[62]

В 2010/2011 учебном году на обучение в вузах Российской Федерации по очной форме поступило 16486 граждан КНР[63]. В настоящее время образование в России получает около 25 тыс. китайских студентов[64].

В Российской Федерации граждане КНР обучаются более чем в 70 городах, свыше 90 % учащихся получает образование в мегаполисах и столицах национальных республик, областей и краев. Отмечается, что каждый второй из них приезжает на учебу в Москву или Санкт-Петербург[65].

Во времена Советского Союза доминирующим профилем обучения китайских специалистов в системе отечественной высшей школы был инженерно-технический профиль (по нему обучалось до 60 % студентов),

---

[61] Global Education Digest 2011. Comparing Education Statistics Across the World. – Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2011. – 308 p. [Electronic resource]. – Access mode: http://www.uis.unesco.org.

[62] Сайт Центра стратегических исследований Китая. Национальный ресурсный центр поддержки российско-китайского образовательного сотрудничества: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://chinacentre.ru/chinacentre1.

[63] Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Стат. сб. / Авт.-сост.: А. Л. Арефьев, Ф. Э. Шереги; М-во образования и науки РФ. – Москва: РУДН, 2012. – С. 9–176.

[64] Международное радио Китая. Новости на русском языке: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://russian.cri.cn/841/2013/11/02/1s489439.htm.

[65] Арефьев, А. Л. Русский язык на рубеже XX–XXI веков / А. Л. Арефьев – Москва: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2012. – С. 57.

что было связано с необходимостью осваивать советскую технику и оборудование, широко использовавшуюся в КНР. В последние годы образовательные мигранты из данного региона, помимо русского языка, предпочитают изучать в России экономику, финансы и менеджмент, а также гуманитарно-социальные науки (философию, политологию, психологию, историю, журналистику, международные отношения, регионоведение, филологию, перевод, социологию, конфликтологию, педагогику и др.) Относительно немногочисленным в настоящее время является контингент китайских студентов, проходящих подготовку по инженерно-техническому и медицинскому профилям[66].

В связи с политикой расширения двустороннего, в том числе гуманитарного и образовательного сотрудничества с Россией, проводимого руководством КНР, ситуация с экспортом российского образования в данном регионе представляется в целом благоприятной. За период с 2004/2005 по 2009/2010 академические годы численность китайских граждан, пользующихся российскими образовательными услугами и в России, и в самом Китае заметно возросла: численность студентов и аспирантов очной и заочной формы обучения в самой России увеличилась на 3,6 тыс. чел., а граждан КНР, обучающихся по российским академическим программам в Китае, стало больше на 1,3 тыс. чел. В 2010 году число китайских школьников, изучавших русский язык как иностранный, увеличилось по сравнению с 2000 годом более чем в два раза и достигло 100 тыс. чел. Ещё ощутимее стал рост численности студентов и аспирантов вузов, изучавших русский как специальность (с 2,9 до 11 тыс. чел.) и изучавших его как иностранный (с 9 до 45 тыс. чел.)[67].

Прогнозируя дальнейшее развитие российско-китайского сотрудничества в сфере образования, нельзя не учитывать тот факт, что число китайских студентов в российских вузах составляет не более 5 % от общего количества мобильных студентов из данного региона. В настоящее время наиболее привлекательными для мобильных студентов из КНР являются такие страны, как США, Австралия, Япония, Великобритания, Германия, Южная Корея, Франция, Канада. Российская Федерация в данном рейтинге находится лишь во втором десятке.

Таким образом, Китайская Народная Республика представляется одним из наиболее перспективных потребителей образовательных

[66] Арефьев, А. Л. Русский язык на рубеже XX–XXI веков / А. Л. Арефьев – Москва: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2012. – С. 62–63.

[67] Арефьев, А. Л. Китайские студенты в России / А. Л. Арефьев // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 315–316.

услуг, предлагаемых вузами Российской Федерации, однако потенциал двусторонних отношений в сфере образования в настоящее время реализуется далеко не в полной мере.

Относительная немногочисленность контингента китайских студентов, получающих образование в Российской Федерации, во многом определяется недостаточным учетом национально-психологических и этнокультурных особенностей китайских учащихся при организации их академической деятельности в российских вузах, значительными трудностями в овладении русским языком, серьезными проблемами адаптационного характера в условиях новой образовательной среды.

В связи с этим, при обучении студентов из КНР уже на самом начальном этапе представляется необходимым уделять существенное внимание изучению этнопедагогических традиций представителей китайского этноса, специфики их учебно-познавательной деятельности, когнитивных стилей и поведенческих стереотипов, выявлению различий национальных образовательных систем, исследованию особенностей адаптации китайских учащихся в условиях поликультурной образовательной среды российских вузов.

Подготовка учащихся из Китайской Народной Республики в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет представляет собой многофункциональное государственное высшее учебное заведение и является 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 высших учебных заведений России СПбГУ традиционно занимает лидирующие позиции. В настоящее время вуз входит в число 15 отечественных вузов, являющихся победителями конкурсного отбора на право получения субсидии Министерства образования России в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров. В рамках данного конкурсного отбора с учетом многолетней истории развития университета, преемственности традиций и поколений, современных результатов и достижений в научной, образовательной и инновационной деятельности была разработана Программа повышения конкурентоспособности

СПбГПУ. Данная Программа призвана обеспечить, в частности, привлечение контингента иностранных студентов на обучение, в том числе путем реализации партнерских образовательных программ с иностранными университетами и ассоциациями университетов, интенсификацию внутрироссийской и международной академической мобильности.

В 2013 году СПбГПУ вошел также в итоговую таблицу рейтинга TOP-800 ведущих университетов мира QS World University Ranking, заняв позицию в кластере 441–460.

Стратегия международной деятельности вуза строится на основе Концепции развития международной деятельности, утвержденной Ученым Советом СПбГПУ 30 мая 2011 года. Основной целью международной деятельности СПбГПУ декларируется 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[68].

Институт международных образовательных программ является структурным подразделением Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, на базе которого в настоящее время реализуется программа дополнительного образования «Базовая подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации». Ежегодно на обучение по программе предвузовской подготовки в ИМОП СПбГПУ приезжает более 300 иностранных студентов из Азии, Африки, Латинской Америки, Ближнего Востока, СНГ и других регионов мира.

По численному составу первое место среди иностранных граждан, поступающих на обучение в ИМОП СПбГПУ, занимают студенты из Китайской Народной Республики.

В наборе граждан КНР на контрактную форму обучения в ИМОП СПбГПУ активное участие принимают фирмы-партнеры: «Центр российско-китайского культурного и образовательного сотрудничества»,

[68] Отчет о деятельности Санкт-Петербургского государственного политехнического университета за 2011 год. – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2012. – С. 322.

«Российско-китайский фонд содействия развитию образования и культуры», Санкт-Петербургский общественный фонд культуры и образования, компания по организации международного образования «Цзинь Цзиле», ООО «Великая стена», ООО «Лето», а также университеты-партнеры: Педагогический университет Южного Китая, Чжэцзянский университет, Пекинский политехнический университет, Харбинский инженерный университет и др.

В последние десятилетия численность контингента учащихся из КНР составляет более 50 % от всего контингента иностранных граждан, обучающихся по программе предвузовской подготовки. Так в 2011/2012 учебном году на указанной программе обучалось 157 китайских студентов (50 % от всех учащихся), в 2012/2013 году – 225 китайских студентов (51 % от всех учащихся), в 2013/2014 году – 169 китайских студентов (49 % от всех учащихся).

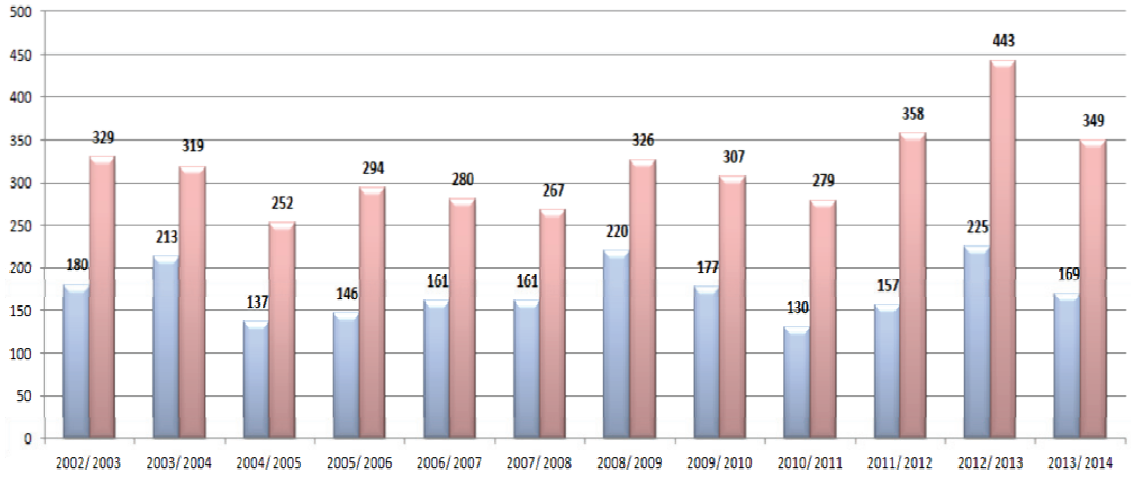


Рис. 1. Численность граждан КНР, обучавшихся в ИМОП СПбГПУ по программе подготовки в вузы Российской Федерации в 2002/2003 – 2013/2014 учебных годах (данные на 05.11.2013)

Таким образом, можно констатировать, что ежегодно на обучение по программе предвузовской подготовки в ИМОП СПбГПУ приезжает более 130 граждан КНР. Численность данного контингента учащихся на протяжении последних лет характеризуется устойчивой стабильностью.

За последние 10 лет учащиеся из КНР распределялись по профилям обучения следующим образом: самым многочисленным был экономический профиль, по нему обучалось 972 студента; на втором месте – технический профиль (740 чел.); на третьем месте – гуманитарный профиль (641 чел.). По медико-биологическому профилю за указанный период времени прошло обучение 50 студентов из КНР.

Следует отметить, что если в начале 2000-х годов наибольшее число студентов из КНР выбирали экономический профиль обучения, то в целом за последние годы ситуация изменилась. Численность студентов технического профиля возрастала. Показательным в этом отношении является 2008/2009 учебный год, в котором по техническому профилю обучалось 90 граждан КНР.

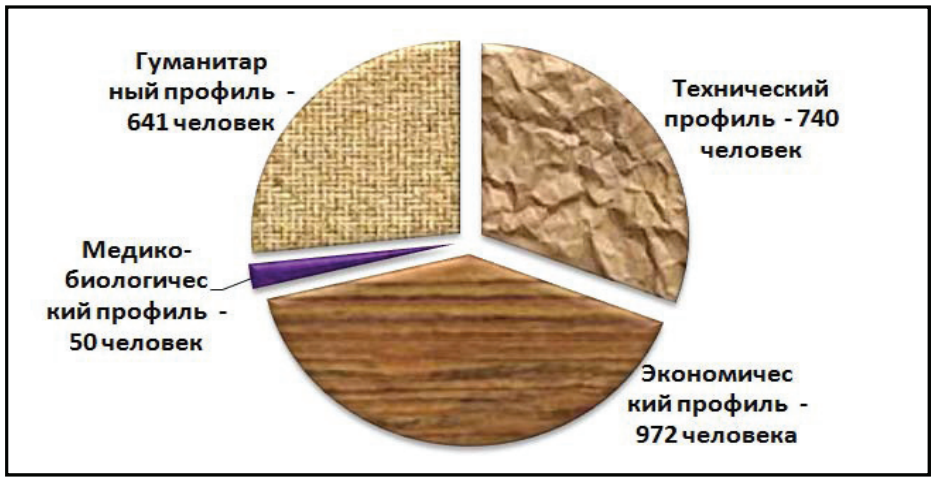


Рис. 2. Распределение учащихся из КНР программы предвузовской подготовки в ИМОП СПбГПУ по профилям обучения в 2002/2003 – 2012/2013 учебных годах

В настоящее время одной из приоритетных задач международных служб ИМОП СПбГПУ является реализация 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.)

В последние десятилетия изменяются качественные характеристики контингента учащихся из КНР: на обучение в ИМОП СПбГПУ приезжают не только выпускники китайских школ, но и высококвалифицированные специалисты разного профиля с высшим образованием. Последние являются представителями новой китайской интеллигенции, и, в отличие от большинства студентов, принадлежат к другой возрастной категории, имеют высокую мотивацию к обучению, разносторонние интересы, серьезный уровень требований к качеству предлагаемых образовательных услуг. Также увеличивается численность граждан КНР, приезжающих в ИМОП СПбГПУ с целью последующего обучения в магистратуре и аспирантуре.

В связи с указанными обстоятельствами появляется необходимость решения ряда организационных и методических задач, таких как:

- разработка гибких моделей обучения;
- реализация различных вариантов образовательных программ с учетом уровня базовой подготовки учащихся, профилем проектируемой специальности;
- применение разнообразных, в том числе дистанционных форм обучения;
- создание новых учебно-методических материалов;
- выявление мотивов приезда на учебу в Россию;
- исследование адаптационных процессов, связанных с погружением в русскоязычную образовательную среду и др.

Формирование учебных групп в первом семестре программы предвузовской подготовки в ИМОП СПбГПУ происходит по мере заезда иностранных учащихся, вследствие этого не всегда представляется возможным комплектование учебных групп с учетом национальной принадлежности студентов. Таким образом, учащиеся из КНР могут обучаться как в мононациональных группах, так и в одной группе с представителями других регионов мира.

Наличие значительного числа полинациональных (смешанных) групп, в которых обучаются студенты из Китая, определяет необходимость изучения этнопсихологических особенностей китайских учащихся, своеобразия их учебно-познавательной деятельности, преодоления определенной биполярности между европейскими (в том числе российскими) и характерными для стран Азии специфическими национально-педагогическими традициями.

Особенности организации учебного процесса в системе образования КНР и этнопсихологические особенности китайских учащихся

Научно доказанным является факт, что любой индивид несет на себе отпечаток той материальной и духовной культуры, в которой он воспитывался. Национальные представления человек считает «своими», но в действительности они были внушены ему (явно или неявно) обществом, в котором он обучался, макро- и микросредой. Данные представления (особенно те, что принадлежат к фундаментальным, философским основаниям культуры) не поддаются непосредственному наблюдению. Более того, носители той или иной культуры не всегда осознают национальные особенности своего менталитета,

не представляют, что окружающую действительность можно интерпретировать по-другому[69].

Очевидно, что в процессе межкультурного взаимодействия при обучении иностранных студентов в поликультурной образовательной среде российских вузов различия национальных менталитетов проявляются особенно ярко и требуют комплексного изучения.

Для понимания особенностей китайской цивилизации крайне важна устойчивость и преемственность ее культурных традиций. В сознании представителей китайского этноса (как жителей Китая, так и большинства китайских эмигрантов) закреплена идея приобщенности к традиционной культуре, определяющей национальные ценности и ценностные установки, закладывающей аксиологические основания развития китайского общества.

Выделяются следующие особенности китайской культурной традиции, определяющие своеобразие менталитета представителей китайского этноса:

1. Традиционная культура Китая целостна и полиструктурна: в ней сосуществует несколько основных направлений в духовной сфере, находящихся во взаимодействии – конфуцианство, даосизм, буддизм. Для каждого учения характерны собственные ценностные ориентации: для конфуцианства – совершенствование личности; для даосизма – преклонение перед естественностью жизни; для буддизма – стремление достичь ясности сознания (для моистов – всеобщая любовь и взаимовыгода).
2. Китайская культура базируется на совокупности ключевых национально-культурных ценностей: ценности духовной свободы человека и его соотнесенности с природой (воплощенной в даосизме), ценности гармонии социального бытия (преобладающей в конфуцианстве) и ценности жизненного пути человека, ведущей к слиянию с абсолютной истиной (проповедуемой буддизмом).
3. В современном китайском обществе имеет место диалектика отношений традиций, новаций и инноваций. К настоящему времени сложился смешанный тип социокультурных отношений, где присутствуют конфуцианские ценности, партийные установки и западные образцы поведения.
4. Особое место в китайской культуре занимает прагматизм, связывающий китайскую традицию с миром западной культуры, опре-

[69] Кулькова, Р. А. Шаги к взаимопониманию. Изучение культуры и менталитета учащихся в ходе занятий по РКИ (на примере южнокорейского контингента) / Р. А. Кулькова // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 5. – С. 32.

деляя одновременно и сходства, и различия в поведении субъектов[70].

Сосуществование конфуцианства, даосизма и буддизма как основных духовных ориентаций в пределах одной культуры было гармоничным, так как они коррелировали с разными сферами жизни китайского общества: конфуцианство выступало как социальная доктрина, даосизм играл роль духовной практики, буддизм подготавливал индивида к переходу в загробную жизнь. Конфуцианство видело идеал в гармоническом мире честности и верности, вежливости и справедливости; идеал, устремленный к реальному миру и моральному совершенствованию человека. Даосизм стремился к вечности тела, к продлению светской жизни до бесконечности. Буддизм акцентировал внимание на достижении нирваны – высшей цели бытия. Три духовных ориентации обогатили пространство китайской философии, литературы, искусства, оказали огромное влияние на историю развития китайского общества, национальный характер, способствовали развитию культуры Китая.

В древнем и средневековом Китае конфуцианство стало доминирующей педагогической доктриной. Именно в конфуцианстве впервые прослеживается глубокая рефлексия относительно педагогического идеала, статусно-ролевой дифференциации «учитель/ученик». В конфуцианстве нашли отражение важнейшие педагогические идеи и принципы педагогической этики.

В каноническом тексте «Беседы и суждения», в котором, согласно традиции, содержатся изречения Конфуция, обучение определяется как процесс непрерывного самосовершенствования в течение всей жизни. Педагогическим идеалом в концепции мыслителя становится «совершенный муж», обладающий добродетелями, при этом на пути достижения предлагаемого идеала не существует возрастных, социальных или экономических ограничений. Таким образом, Конфуций подчеркивал равные шансы всех членов общества на получение знаний вне зависимости от социального происхождения или экономического статуса. Данное положение подтверждается его словами о том, что «в деле обучения ни для кого не существует никаких различений»[71].

---

[70] Букатая, М.В. Аксиологические основания взаимодействия традиций и новаций в культуре Китая: Автореф. дис. … канд. культурологии / М. В. Букатая. – Кемерово, 2010. – С. 7–8.

[71] Мартынов, А. С. Конфуцианство. «Лунь юй»: В 2 т. Т. 1 / А. С. Мартынов; пер. А. С. Мартынова. – Санкт-Петербург: Петербургское Востоковедение, 2001. – С. 173.

Китайские философы трактовали обучение как форму самоусовершенствования через усвоение моральных и этических норм и подчинение традициям. Непоколебимый авторитет прошлого над настоящим воплотился в культ классических конфуцианских канонов, труднодоступных для чтения в силу специфики иероглифического китайского языка. Подсчитано, что при изучении всех девяти классических канонов в китайских школах ученики к пятнадцати годам должны были запомнить текстовый материал, насчитывающий 400 тыс. иероглифов. Только после этого они могли приступать к толкованию содержания текстов и написанию сочинений, необходимых для сдачи экзаменов на ученую степень, что позволяло в будущем получить государственную должность[72]. Процесс зазубривания конфуцианских канонических текстов получил образное ироническое определение *тянь я* – «начинять утку». Такой метод, с одной стороны, формировал личность лояльного чиновника, с другой – укреплял веру в значимость печатного слова[73].

В трудах Конфуция содержатся конкретные рекомендации о том, как следует организовать процесс обучения:

- начинать с малого;
- проявлять прилежание и настойчивость в учебе;
- многое слушать и наблюдать, но выбирать лучшее и следовать ему;
- учиться без пресыщения;
- в любви к учению опираться на искреннюю убежденность;
- не бояться исправлять свои ошибки;
- расширять знания, не хвастаясь перед другими;
- учиться и время от времени повторять изученное и др.[74]

Как было отмечено выше, с древних времен в Китае практиковался конкурсный отбор государственных служащих на основе вступительных испытаний, наложивший отпечаток на традиционную систему образования, которое можно квалифицировать как ориентированное на сдачу экзаменов. Система экзаменов существовала в Китае на протяжении 1300 лет практически без изменений: со времени ее введения в эпоху династии Суй в 605 году до отмены в 1905 году.

---

[72] Базарова, А. Н. Роль конфуцианства в развитии традиционного образования в Китае А. Н. Базарова // Вестник Бурятского гос. ун-та. – 2010. – № 8. – С. 169.

[73] Букатая, М. В. Традиционное и инновационное образование в культуре Китая / М. В. Букатая // Философия образования. – 2010. – № 1 (30). – С. 139.

[74] Кузин, В. П. Гуманистическая педагогика Конфуция и современность / В. П. Кузин // Вісник СевДТУ. – Вип. 96: Педагогіка: зб. наук. пр. – Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2009.– С. 179.

Отношения учителя и ученика были строго регламентированы: между учителем и учеником допускались только формальные отношения, учитель должен был вести себя строго, сохранять неподвижное выражение лица, говорить строгим голосом и т.п. На начальном этапе обучения в конфуцианской школе учащиеся должны были молча внимать словам учителя, на втором этапе (по истечении пяти лет) ученикам разрешалось задавать учителю вопросы, завершался же курс обучения практикой самостоятельного размышления над каноническими текстами и написанием сочинений[75].

Авторитет учителя воспринимался как абсолют, ученики относились к учителю с глубоким почтением. В китайском языке существует множество выражений, отражающих отношение к учителю: «Ни бедный, ни богатый не имеют права не уважать учителя»; «Тот, кто учил человека хотя бы один день, на всю жизнь становится для него таким же уважаемым, как родной отец» и др.

В китайской классической педагогике выделяются следующие принципы обучения:

- принцип *инь цай ши цзяо* («обучать, учитывая способности учащегося»), сформулированный неоконфуцианцами Чжу Си и братьями Чэн;
- принцип *вэнь гу чжи синь* («учиться у прошлого»), ассоциирующийся с изречением Конфуция: «Кто повторяет старое и узнает новое, тот может быть учителем»;
- принцип *ю бо фань юэ* («из сложности рождается простота»), первоисточником которого является философский трактат Мэнцзы: «При расширенном изучении и детальном обсуждении изученного цель благородного мужа – вернуться к началу и вкратце изложить самое важное»;
- принцип *цзяо сюэ сян чжан* («ученики учатся у учителя, а учитель учится у учеников»), подразумевающий постоянный процесс совершенствования собственных знаний учителем в процессе обучения;
- принцип *ци фа ю дао* («управление эвристической деятельностью обучаемых»), относящийся к изречению Конфуция: «Неретивых я не просвещаю, не сгорающим нетерпением получить разъяснения не объясняю и своих уроков не повторяю тем, которые по одному приподнятому углу не отгадывают трех остальных

[75] Рысаков, А. С. Конфуцианство как духовная традиция / А. С. Рысаков // Вестник русской Христианской гуманитарной академии. – 2009. – Т. 10. – Вып. 3. – С. 122.

на основании одной, сообщенной им о предмете идее, не в состоянии объять остальных его сторон»[76].

Педагогические принципы конфуцианства и традиционные дидактические стереотипы легли в основу существующей системы обучения в Китае. Исследователи подтверждают, что идеи конфуцианства актуализированы в учебном процессе современных образовательных учреждений КНР[77].

В традиционной культуре Китая выделяется ряд феноменов, определяющих этнопсихологические особенности представителей китайского этноса, специфику их коммуникативного поведения, стратегии учебно-познавательной деятельности студентов из данного региона.

Т. Е. Владимирова отмечает следующие ценностные основания коммуникативного поведения носителей китайской культуры:

- иерархичная организация общества, включенность индивида в единую социальную цепь;
- установка на избегание конфликтов, приводящая к подмене реального общения демонстрацией «масок» в соответствии с коммуникативной ситуацией;
- следование принятому эталону, высокая ценность прецедента;
- отказ от личного начала в пользу коллективного сознания;
- концепция «гармонии срединного», предписывающая не впадать в крайности активности и пассивности;
- смирение перед непредсказуемостью возможных событий[78].

О. А. Нестерова анализирует доминанты китайских дискурсивных практик и называет среди основных этических, эстетических и ценностных характеристик китайцев следующие:

- стратагемность мышления и поведения носителей китайской культуры (стратагема – образное высказывание, которое представляет тот или иной способ решения проблемной ситуации);
- развитая и разветвленная система нравственных норм;
- преобладание формы над содержанием (важными являются утонченные чувства, связанные с неспешной созерцательностью; носители китайской культуры стремятся получить наслаждение

---

[76] Букатая, М. В. Традиционное и инновационное образование в культуре Китая / М. В. Букатая // Философия образования. – 2010. – № 1 (30). – С. 140–141.

[77] Цзинь, Синьсинь. Гуманитарные ценности конфуцианства в формировании духовно-нравственных качеств китайских студентов / Цзинь Синьсинь // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2009. – № 96. – С. 348.

[78] Владимирова, Т. Е. Ценностные основания китайского речевого поведения / Т. Е. Владимирова // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 1. – С. 70–76.

от мелочи, детали, штриха, оттенка, символа);
– этика «сохранения лица» (боязнь утраты чести, достоинства, хорошей репутации и т.п.)[79].

Сказанное выше во многом объясняет специфику организации учебного процесса в современной системе образования Китая, организованной на принципах субъект-объектной образовательной парадигмы. Учащийся выступает в роли пассивного объекта обучения, активное взаимодействие преподавателя и студента в ходе учебных занятий практически исключено. В китайской аудитории ценится способность усваивать знания, т. е. прежде всего, запоминать наизусть большой объем информации, не выражать свои чувства, переживания, что часто воспринимается носителями других культур как замкнутость, необщительность китайцев. Принципы педагогики сотрудничества, действующие в европейском (и российском) образовании, базирующемся на принципах субъект-субъектной образовательной парадигмы, для китайских учащихся непонятны и чужды.

В работе Р. Хоукея и Ч. Накорнчая рассматривается система обучения в школах Таиланда. Данная система имеет явные сходства с существующей в настоящее время системой обучения в Китае. На контрастивной основе через призму изучения иностранного языка авторы выявляют три группы факторов, определяющих специфику образовательного процесса:

– *образовательно-методические* (состав учебной группы 35 и более человек; привычка к общеклассному обучению, хоровым ответам; отсутствие индивидуальных видов работ, семинарской или наставнической работы; ориентация сугубо на учебник, что сдерживает развитие критических и креативных способностей учащихся; стойкая традиция натаскивания на ответы к тестам и экзаменам на основе содержания учебника и др.);
– *образовательно-культурные* (руководящая и контролирующая роль преподавателя на всех этапах обучения; привычка «учиться из ложечки», выполнять только пассивную роль в учебном процессе – прямое и безоговорочное усвоение презентованных преподавателем знаний, что не способствует формированию у учащихся уверенности в себе и самомотивации; механическое и рутинное учение как следствие перечисленных нюансов);

[79] Нестерова, О. А. Современные коммуникативные практики в пространстве российско-китайского межкультурного взаимодействия: Автореф. дис. … д-ра филос. наук / О. А. Нестерова. – Москва, 2010. – С. 27–29.

– *общие характерные черты* (невозмутимость и спокойный нрав обучаемых, традиция сдерживания чувств, тенденция «сохранения лица», основанная на отсутствии поводов для критики, воспринимаемой как оскорбление и др.)[80].

И. Е. Бобрышева выделяет в дальневосточных (в том числе китайской) системах обучения иностранным языкам следующие педагогические приемы: зрительная модальность на основе моторики (опора на текст, письменная фиксация и т. д.), образное ассоциирование, аппроксимация (опора на ситуацию) и ситуативная догадка, перевод, имитация, аналогия, большой объем тренировки, заучивание, синтез, сравнение (установление тождества), конкретизация, сопоставление своего действия с образцом, дедуктивное рассуждение, повторение и контроль[81].

Изучение особенностей организации академической деятельности учащихся в системе образования КНР, этнопсихологических особенностей китайских студентов позволяет более глубоко анализировать процесс их обучения в поликультурной образовательной среде российских вузов. Подобные исследования способствуют выработке эффективных стратегий поведения субъектов образовательного процесса с учетом эксплицитно и имплицитно представленного в учебном процессе сложного синтеза культурных традиций, заложенных в вербальных и невербальных системах взаимодействующих культур.

Управление психоэмоциональным состоянием учащихся из КНР в процессе их адаптации на этапе предвузовской подготовки

Начальный этап обучения в условиях иноязычной образовательной среды является наиболее сложным для адаптации иностранных студентов к новым условиям жизни и учебы в России. Перед иностранными учащимися встают проблемы универсального характера, связанные с обучением на неродном (русском) языке и изменившимися условиями проживания, а также специфические проблемы, обусловленные этнопсихологическими особенностями представителей разных стран и культур.

Иностранные студенты с самого первого дня пребывания в России испытывают влияние огромного количества внешних факторов, они сталкиваются с совершенно непривычными для них ситуациями.

[80] Hawkey, R. Thai students studying / R. Hawkey, Ch. Nakornchai // TLT documents. – 1980. – № 109. – P. 70–78.

[81] Бобрышева, И. Е. Модель коррекции заданий и упражнений с учетом культурно-типологических стилей учебно-познавательной деятельности / И. Е. Бобрышева // Русский язык за рубежом. – 2004. – № 1. – С. 39.

Например, они вынуждены привыкать к самостоятельности в повседневной жизни, к тому, что родителей нет рядом и невозможно обратиться к ним за помощью. Также обучающиеся могут переживать трудности, связанные с особенностями возраста, и сложности, возникающие в процессе обучении (слабая базовая подготовка, языковые трудности и др.)

Адаптация студентов к обучению в зарубежных университетах является актуальной проблемой международного образования. Ее значение постоянно возрастает в связи с ростом академической мобильности, а также в связи с ухудшением общих показателей физического и психического здоровья современной молодежи.

Процесс адаптации иностранных студентов сложен по своей структуре и представляет собой взаимосвязь различных видов адаптации. Выделяются следующие составляющие процесса адаптации иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России:

- информационно-мировоззренческая адаптация к учебному процессу (адаптация к изучению новых дисциплин, к иному способу организации учебного процесса, к методам и формам воспитательной работы, применяемым преподавателями);
- адаптация к системе вузовского контроля (в том числе к системе оценки знаний);
- адаптация к системе вузовской самоподготовки;
- адаптация к студенческому коллективу (психологическая атмосфера в учебной группе, комфортность нахождения в ней, эмоциональное самочувствие студентов в учебной, зачастую многонациональной, группе);
- коммуникативная адаптация (подразумевает включение в новую социальную и педагогическую среду с её специфическими особенностями, незнакомыми и непривычными для иностранного гражданина, необходимость установления взаимоотношений с незнакомыми людьми, в том числе и иностранцами, стиль общения с преподавателями и группой);
- адаптация к внешней среде (атмосфера города);
- адаптация в целом к образу жизни (в том числе к иному способу организации отдыха);
- экологическая и биологическая адаптация;
- адаптация к образу жизни студенчества;
- социально-психологическая адаптация[82].

[82] Иванова, М. А. Социологический портрет иностранного студента первого года обучения в вузе / М. А. Иванова, Н. А. Титкова. – Санкт-Петербург: СПбГТУ, 1993. – С. 62.

Следует особо выделить две области адаптации, которые проходит иностранец, приезжая на обучение в другую страну, в данном случае Россию. Этими сферами являются адаптация к новой культуре (социокультурная адаптация) и адаптация к системе обучения в вузе.

Процесс адаптации иностранных учащихся к новой социокультурной среде можно рассмотреть с различных точек зрения. Во-первых, студент, прежде всего, является представителем своей родной страны, носителем национальных традиций, обычаев, норм поведения, системы ценностей и т.п. Он трепетно относится к своему этническому происхождению и тому статусу, который будет ему отведен в новой стране. Во-вторых, учащийся – молодой человек, обладающий определенными личностными качествами и в силу своего возраста склонный к определенным переживаниям. В-третьих, он является студентом, т. е. субъектом образовательного процесса и одновременно объектом воздействия образовательной среды.

Для облегчения прохождения адаптационного периода учащимся должна быть оказана психологическая поддержка. Однако не каждый студент может самостоятельно обратиться за помощью к незнакомому человеку (специалисту-психологу, работающему в ИМОП СПбГПУ). Следовательно, необходимо, используя различные психодиагностические методики, выявлять так называемые «группы риска», т. е. группы студентов, нуждающихся в психологической помощи. Выявление таких групп поможет преподавателям определенным образом формировать свой стиль поведения с учащимися и, учитывая особенности каждого, вырабатывать коммуникативные стратегии и корректировать учебный процесс с учетом психологических особенностей и личностных установок обучаемых.

Исследование процесса адаптации иностранных студентов важно, так как от успешного прохождения начального адаптационного этапа напрямую зависит решение студентов о дальнейшем обучении в России, эффективность учебного процесса, образовательные результаты, формирование позитивного отношения к русским людям и России в целом.

В Институте Международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета было проведено исследование внутреннего психического состояния китайских студентов на начальном этапе их адаптации к условиям обучения и жизни в России. Объектом исследования стали граждане КНР, приехавшие в ИМОП СПбГПУ на обучение по программе подготовки в вузы Российской Федерации.

В рамках исследования были поставлены следующие задачи:

- проанализировать психодиагностические методики, применяемые в высшей школе;
- выбрать и обосновать методику исследования психоэмоционального состояния китайских студентов на этапе предвузовской подготовки;
- адаптировать выбранную методику для применения;
- провести исследование;
- оценить полученные результаты.

Для изучения психоэмоционального состояния учащихся из КНР использовался цветовой тест Люшера. Выбор данной методики был определен рядом факторов, связанных с трудностями использования вербальных методов психодиагностики учащихся на этапе предвузовской подготовки, а также особенностями контингента (закрытость представителей китайского этноса, повышенная тревожность и др.)

Методика цветовых выборов представляет собой психологический тест, относящийся к проективным методикам, изобретенный швейцарским психологом Максом Люшером. По мнению М. Люшера, восприятие цвета является объективным и универсальным, в то время как цветовые предпочтения характеризуются субъективностью. Данное различие позволяет объективно измерить субъективные состояния индивидов с помощью цветового теста.

Процедура тестирования проходит следующим образом: испытуемому предъявляются 8 цветовых карточек (серый, синий, зеленый, красный, желтый, фиолетовый, коричневый, черный цвета) на белом фоне в случайном порядке с просьбой распределить цвета в порядке предпочтения на основе критерия «нравится – не нравится». Испытуемого просят выбрать наиболее приятный, симпатичный цвет, который больше всего ему импонирует в данный момент. Важно убедить лиц, подлежащих тестированию, в том, что цвета следует выбирать за их собственную красоту, не оценивая их по каким-либо эстетическим параметрам или по тому, подойдут ли они в качестве ткани для одежды или сидений автомобиля. Важно именно то, насколько данный конкретный цвет предпочитаем в сравнении с другими при выборе в данный момент. Первую выбранную карточку убирают из поля зрения, и испытуемому предлагается выбрать наиболее приятную из оставшихся карточек и так до последней карточки.

Тестирование повторяется дважды. М. Люшер утверждал, что повторное тестирование является более непосредственным и непринужденным,

более спонтанным, а потому более валидным. В данном случае речь идет не о проверке памяти, в чем необходимо убедить испытуемых. Повторное тестирование желательно проводить через две-пять минут после первого. Известны случаи, когда вторичный выбор цвета был прямо противоположен первичному. А точное повторение последовательности цветов при вторичном выборе, как говорил сам М. Люшер, свидетельствует об определенной негибкости человека и его эмоциональной черствости.

Экспериментатор записывает последовательность выбора цветов в 1-й и во 2-й раз, и на этом тестирование заканчивается. Количественная обработка результатов осуществляется с помощью формул и соотносится с интерпретацией результатов тестирования, описанных в методике. За аутогенную норму – индикатор психологического благополучия – принимается определенный порядок выбора цветов. Для расчета суммарного отклонения от аутогенной нормы порядок мест, которые занимают цвета в выборе испытуемого, сравнивается с «идеальным» расположением.

В методике М. Люшера все цвета разделяются на основные (синий, зеленый, красный, желтый) и дополнительные (фиолетовый, коричневый, черный, серый). Основные цвета символизируют базисные психологические потребности, которые были обозначены как влечение к удовлетворению и привязанности (синий цвет), стремление к самоутверждению (зеленый), стремление «действовать и добиваться успеха» (красный), стремление «смотреть вперед и надеяться» (желтый). Дополнительным цветам не придается значимость, приравниваемая потребностной сфере. Их роль устанавливается как в некотором роде разделяющая и разбавляющая. Они присутствуют, в основном, для расширения сферы действия основных цветов, их более свободного перемещения на ту или иную позицию ряда.

При создании теста М. Люшер опирался на следующие соображения: восприятие цвета у человека сформировалось в результате образа жизни, оно связано с символикой каждого цвета и уходит своими корнями в далекое прошлое. Например, ночь – символ синего цвета – издревле несла человеку покой, расслабление, сон, поскольку представляла собой время суток, когда активная деятельность прекращалась. День требовал активных действий – поиска пищи, обустройства жилища и т.п. Солнце, яркость зарождающегося дня вызывали надежду, побуждали к активности. Окраска цветов, плодов, крови, отражение охотничьего инстинкта, эротического влечения, стремления к овладе-

нию благами окружающей жизни – все это напоминает нам о красном цвете и ситуациях, требующих высокой мобилизации и активности. Зеленый цвет – цвет травы, деревьев, кустарников – мог служить символом защиты, маскировки, затаенности. Серый цвет (воспринимающийся как отсутствие цвета) трактуется как разделяющий, отгораживающий. Черный цвет символизирует отрицание ярких красок жизни и самого бытия.

Ассоциации, связанные с цветом, вырабатывались у человека помимо его воли на бессознательном уровне. Этот процесс шел тысячелетиями и во всечеловеческом масштабе, поэтому многие понятия, связанные с цветом, носят общий для всех людей характер.

Специалисты утверждают, что действия каждого цвета и специфика его внутреннего значения не зависят от отношения человека к нему. Цвет может нравиться или не нравиться, но характер его влияния, специфика его воздействия на психику остаются неизменными, вне зависимости от состояния организма в момент воздействия. Таким образом, символическое значение цвета, его «психологический код» объективны и не зависят от положения того или иного цвета в ряду индивидуальных предпочтений. В этом и состоит феномен цветопредпочтения[83].

Однако существуют и другие точки зрения на данную проблему. Например, Л. П. Урванцев[84] говорит о том, что общечеловеческие закономерности в цветовом предпочтении отсутствуют, что объясняется влиянием на предпочтение цвета комплекса факторов. Степень привлекательности или непривлекательности определенного цвета зависит как от особенностей цветового стимула, так и от индивидуальных и типологических особенностей человека.

О. Н. Гавриленко в статье «Параметр тревожности и цветопредпочтение»[85] выделяет следующие моменты, влияющие на выбор цвета:

- дети предпочитают более теплые тона;
- у пожилых людей снижается интерес к цвету;
- доминирование национальных традиций;

---

[83] Драгунский, В. Живая энергия цвета: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.aquarun.ru/psih/ct/ct1.html.

[84] Урванцев, Л. П. Психология восприятия цвета: Учебное пособие / Л. П. Урванцев. – Ярославль: Ярославский гос. ун-т, 1981. – С. 66.

[85] Гавриленко, О. Н. Параметр тревожности и цветопредпочтение // Проблема цвета в психологии / О. Н. Гавриленко; под ред. Н. Н. Корж, А. А. Митькина. – Москва: Наука, 1993. – С. 144–150.

– повышенная аффективная чувствительность к цвету (например, у профессионально работающих с цветом).
– «экставертность – интровертность» (у интровертов, в среднем, почти вдвое уже круг предпочитаемых цветов; экстраверты склонны предпочитать красно-желтые тона, интроверты – сине-зеленые);
– характеристика эмоциональной устойчивости, или «нейротизм» по Х.Айзенку (у лиц с высоким нейротизмом более узок круг цветов, оцениваемых нейтрально);
– эмоциональное состояние индивида (связано с типологическими особенностями личностного уровня);
– половые различия (зеленый цвет женщинам нравится больше, чем мужчинам, в то время как мужчины больше предпочитают красный цвет).

Приведенные мнения основаны на экспериментальных данных и указывают на наличие субъективного компонента в цветопредпочтении. Возникает вопрос о возможности применения методики Люшера в связи с национальной спецификой цветообозначений.

Рассмотрим некоторые особенности национального восприятия цвета в Китае, которые могут потенциально воздействовать на цветопредпочтения носителей китайской культуры.

В традиционной культуре Китая цветовая символика сводится к пяти основным цветам, образующим нормативную для китайской культуры хроматическую гамму – «пять цветов» (*у сэ*), характеризующуюся однозначной космологической семантикой. В нее входят следующие цвета: красный (***хун***), желтый (***хуан***), сине-зеленый (***цин***), черный (***хэй***), белый (***бай***). Эти **цвета соотносятся соответственно с Центром, Востоком, Югом, Западом и Севером Китая.**

Красный цвет в Китае ассоциируется с чувством радости. Он традиционно сопутствует всем основным праздникам: свадьбе, Новому году, дням рождения и т.п. Как следствие в китайском языке существует иероглиф, имеющий значение «счастливый цвет», соответствующий темно-красному оттенку. Красный цвет занимает важнейшее место в культуре Китая, в связи с этим у китайцев встречается огромное количество предметов красного цвета: традиционное свадебное платье, фейерверки, разнообразные бумажные украшения и амулеты.

Желтый цвет репрезентирует китайскую нацию. В системе космологических представлений древних китайцев желтый цвет соотносится с центром мира, где и находится Китай – «Срединное государство».

Желтый цвет обозначает такие качества, как величие, благородство, честь. Он наиболее популярен после красного и является символом империи золотого века и китайских императоров. Как следствие желтый цвет символизирует аристократическое происхождение, роскошную жизнь и богатство.

Зеленый (сине-зеленый) цвет в китайской культуре соотносится с весной, рождением, молодостью. Это цвет молодых всходов и развернувшейся листвы, цвет здоровья и гармонии. Однако помимо позитивной, данный цвет имеет и негативную сторону: он ассоциируется с неверностью и изменой. В китайской традиционной культуре зеленый цвет является также и символом низкого общественного положения. Синие и зеленые оттенки выражают спокойствие, безопасность, мужество, силу и глубину.

Черный цвет символизирует в Китае темное западное небо. Его также можно рассматривать как условное обозначение зимы – самого темного времени года, или как условное обозначение всего, что вызывает страх. В последнем случает китайские представления о символике черного цвета совпадают с европейскими. Черный цвет также связан с мистикой и тайной, символизирует неизведанные миры либо места устремления душ, несет в себе магический смысл.

Отдельно следует отметить, что в отличие от западной культуры, где он символизирует чистоту, святость и целомудрие, *белый цвет* в Китае ассоциируется со смертью и похоронами. На церемонию похорон принято надевать белые одежды, зал, где оплакивают ушедшего из жизни человека, украшают белыми цветами и венками, зажигаются белые свечи.

Все стальные цвета, а также их оттенки и оттенки основных цветов, являются дополнительными и имеют второстепенное значение.

Фиолетовый (пурпурный) цвет обозначает благоприятные предзнаменования и торжественность, также символизирует страсть и крепкую дружбу.

Коричневый цвет символизирует стабильность, постоянство, серьезность и физическое здоровье.

Серый цвет символизирует творческий потенциал, красоту, очистительную энергию. Однако данный цвет характеризуется и негативными значениями: обозначает самоотречение, депрессии и разочарование[86].

[86] Шевчук, О. П. Цветообозначения китайского языка, их особенности и национально-культурная специфика: Автореф. дис. … канд. филол. наук / О. П. Шевчук. – Москва, 2005. – С. 10–11; Ма, Ли. Символика цвета в живописи Китая / Ма Ли // Универсальное

Таким образом, национальными коллективными цветовыми доминантами в китайской культуре выступают красный, желтый, сине-зеленый, черный и белый цвета.

Для оценки результатов эксперимента по методике М. Люшера важным представляется тот факт, что только один из задействованных в тестировании цветов (черный) характеризуется в китайской культуре явным негативным значением (страх, темнота). У двух других цветов – зеленого и серого – негативное значение имеет второстепенный, коннотативный характер. В семантике зеленого цвета положительные оттенки значения (весна, рождение, молодость) доминируют, а серый цвет часто вообще не оценивается китайцами как культурно значимый.

Как было сказано ранее, черный и серый цвета в методике М. Люшера являются дополнительными, служащими для расширения сферы значения основных цветов. Потенциально же не привлекательный для респондентов из Китая белый цвет (цвет смерти, траура) при тестировании не используется.

Необходимо также отметить, что «люшеровские» цвета значительно отличаются от цветов, которые привычны для носителя любой культуры. Например, «люшеровский» красный больше похож на красно-оранжевый, фиолетовый – на сине-малиновый, зеленый – на сине-зеленый, синий представляет собой довольно темный оттенок традиционного синего цвета.

Существует множество фактов, подтверждающих объективность использования методики Люшера. Со времени своего появления тест был усовершенствован и уточнен, но в своей основе он не изменился. Оценка была расширена и специализирована, однако теоретические предпосылки к тесту выдержали испытание временем.

В ходе эксперимента, проведенного в ИМОП СПбГПУ, было протестировано 145 студентов из Китая. Тестирование было проведено в 2012 году. Весь собранный статистический материал обрабатывался стандартной компьютерной программой, созданной специалистами фирмы «ИМАТОН».

Из 145 обследованных 39 % составили женщины. Распределение по возрасту выглядит следующим образом: 18–20 лет – 56,6 %; 21–24 лет – 36,6 %; старше 25 лет – 6,2 %.

и национальное в культуре: сб. науч. ст. – Минск: БГУ, 2012. – С. 348–353; Чи, Цзинфэн. Традиция использования цвета в китайской архитектуре / Чи Цзинфэн, О. В. Новикова // Вісник Донбаської національної академії будівництва і архітектури. – 2009. – Вип. № 5(79). – С. 182–184.

Китайским студентам была предоставлена инструкция на китайском языке для лучшего понимания условий тестирования. Все данные заносились в бланк фиксации результатов.

При обработке данных, полученных в ходе эксперимента, были получены следующие результаты:

- 44,1 % опрошенных имели средний уровень непродуктивной нервно-психической напряженности. Это значит, что испытуемые способны справляться со всеми обязанностями. Они мобилизуют свои силы в случае необходимости, эффективно отдыхают и плодотворно работают, переходят от одного вида деятельности к другому без особых затруднений. Однако в непривычной ситуации или после длительной активности наблюдается некоторое снижение работоспособности.
- Почти 30 % китайских студентов оптимистично настроены, мотивированы, способны интенсивно работать (заниматься) длительное время, причем коэффициент полезного действия достаточно высок. Такие студенты способны решать оперативные задачи в экстремальных ситуациях.
- Около 21 % учащихся характеризуются повышенной возбудимостью, неуверенностью, тревожностью. У таких студентов много сил уходит на то, чтобы насильно заставить себя что-либо сделать. Постоянные усилия над собой приводят к нарастанию нервно-психической напряженности, которая мешает нормальной жизнедеятельности.
- У 7 % респондентов выявлена ярко выраженная нервно-психическая напряженность. У этой группы студентов преобладает пассивное состояние, желание бездействовать, в некоторых случаях даже предчувствие неприятностей, внутренняя тревога. Эти учащиеся быстро утомляются, рассеяны, невнимательны, долго переживают различные жизненные ситуации.
- В целом, около 70 % протестированных обладают довольно высокой работоспособностью и имеют достаточный уровень стрессоустойчивости. Их внутренний мир отличается гармонией, согласованностью желаний и реальных возможностей. Но оставшиеся 30 % заставляют обратить на себя серьезное внимание, так как эффективность их работы довольно низкая, и в сложных экстремальных ситуациях они беспомощны перед трудностями и не способны к рациональному поведению.

Перейдем к анализу данных, полученных при расчете «вегетативного коэффициента». Вегетативный коэффициент (ВК) характеризует энергетический баланс организма: способность к энергозатратам или установку на сбережение энергии.

- У 68,3 % испытуемых зафиксирована оптимальная мобилизация физических и психических ресурсов, установка на активное действие.
- У 13,8 % исследуемых преобладает установка на оптимизацию расходования сил, означающая, что они умеренно тратят свою энергию, и этой энергии вполне достаточно для обычной деятельности. Но в стрессовых ситуациях высока вероятность того, что они будут медленно принимать решения.
- 3,4 % испытуемых находятся в тяжелом положении. Они абсолютно не способны к активной деятельности, истощены, переутомлены.

Последние 2 группы испытуемых, составляющие 17,2 % от всех китайских студентов подготовительного факультета, требуют пристального внимания, поскольку в стрессовых ситуациях они способны на неадекватные действия. Полученные результаты демонстрируют необходимость принимать специальные меры по улучшению их физического состояния, укреплению духа, повышению настроения, организации активного отдыха.

- У 14,5 % китайских учащихся наблюдается повышенный уровень возбудимости, суетливость. Очень часто такие студенты перестают себя контролировать и постоянно ищут повод для того, чтобы дать волю своим эмоциям. В стрессовых ситуациях они также неспособны на обдуманные поступки, на рациональное поведение. Для этой группы студентов тоже необходимо организовывать специальную помощь, связанную с релаксацией и успокоением.
- В целом, только 70 % учащихся из Китая имеют оптимальный уровень активности и характеризуются высокой вероятностью успешной деятельности в экстремальных ситуациях. Другие 30 % нуждаются в психологической помощи.

Оказание психологической поддержки учащимся Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета необходимо во всех сферах деятельности студента. Такая помощь может быть организована как в форме групповых тренингов, так и в форме индивидуального консультирования.

Крайне важно оптимизировать организацию учебного процесса. По возможности, следует формировать учебные группы с учетом инди-

видуальных особенностей обучаемых (интеллект, коммуникабельность, склонность к быстрому запоминанию), личностных характеристик (тип мышления, темперамент, скорость и направленность реакции), национальной и культурологической специфики (принадлежность к определенной религии, традиции страны). Кроме того, специальная подготовка преподавателей к работе с иностранными учащимися, предъявление к ним соответствующих требований в зависимости от персональных установок, создание доброжелательной атмосферы в группе, содействие развитию дружеских взаимоотношений между студентами, в том числе из разных стран, способствует снятию адаптационных трудностей и преодолению психологических барьеров обучаемых.

Анализируя общие тенденции формирования контингента иностранных учащихся в вузах России, следует отметить, что долгосрочные прогнозы в отношении контингента китайских студентов характеризуются положительной динамикой. Предполагается, что с развитием политических отношений и расширением экономических контактов между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой потребность в квалифицированных специалистах, способных осуществлять профессиональную деятельность на русском языке, будет возрастать, что, в свою очередь, приведет к увеличению численности граждан Китая, желающих обучаться в российских вузах.

В ноябре 2011 года в Москве в ходе дискуссии на секции Первого азиатско-тихоокеанского форума, посвященной проблемам образования было отмечено, что образовательный ресурс является сегодня важнейшей составляющей человеческого капитала и основным фактором экономического развития современного общества.

В декабре 2012 года Китай и Россия подписали «Программу действий китайско-российского культурно-гуманитарного сотрудничества», согласно которой стороны планируют к 2020 году увеличить взаимный обмен учащимися до 100 тыс. чел.

Таким образом, формирование позитивного образа российской высшей школы, создание благоприятных условий для привлечения контингента учащихся из Китая в отечественные вузы, повышение качества их профессиональной подготовки в настоящее время являются важнейшими направлениями государственной политики в области российского высшего образования.

В. Л. Леонтьева, Е. А. Никитина, К. М. Чуваева

1.4. Тенденции развития подготовки иностранных учащихся в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете к обучению в отечественных вузах

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 29.04.65 № 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 80-е годы численность иностранных студентов на подготовительном факультете ЛПИ достигала 400–450 чел. Особо следует сказать об обучении в 1980–1983 гг. стажеров из Вьетнама (70–100 чел. 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[87].

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 29.05.92 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.

---

[87] Арсеньев, Д. Г. Подготовительному факультету иностранных студентов Санкт-Петербургского государственного политехнического университета – 45 / Д. Г. Арсеньев, В. А. Долгополов, Е. А. Никитина // Обучение и воспитание иностранных студентов в вузах Российской Федерации: история и современность: Материалы междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург: Полторак, 2010. – С. 7.

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 строится 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, а также 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[88].

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

[88] Отчет о деятельности Санкт-Петербургского государственного политехнического университета за 2011 год. – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2012. – С. 322.

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.

Проследим динамику численности контингента иностранных учащихся, проходивших обучение по программе подготовки в вуз в ИМОП СПбГПУ за последние десять лет. На рис. 3 представлены данные с 1990/1991 по 2011/2012 учебный год.

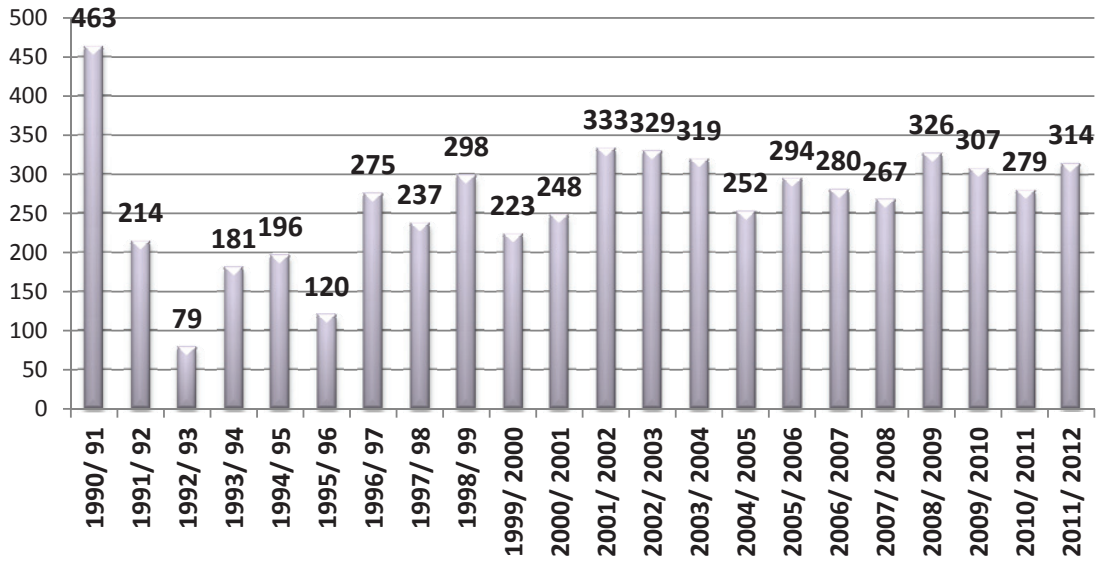


Рис. 3. Численность иностранных студентов, обучавшихся в ИМОП СПбГПУ по программе предвузовской подготовки в 2000–2012 гг.

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 года по 2012 год обучение по ППП прошло 5137 чел., можно констатировать, что почти половина всего контингента иностранных учащихся была представлена техническим профилем обучения, что соответствует специфике вуза. Данный показатель составляет 2579 чел. (рис. 4).

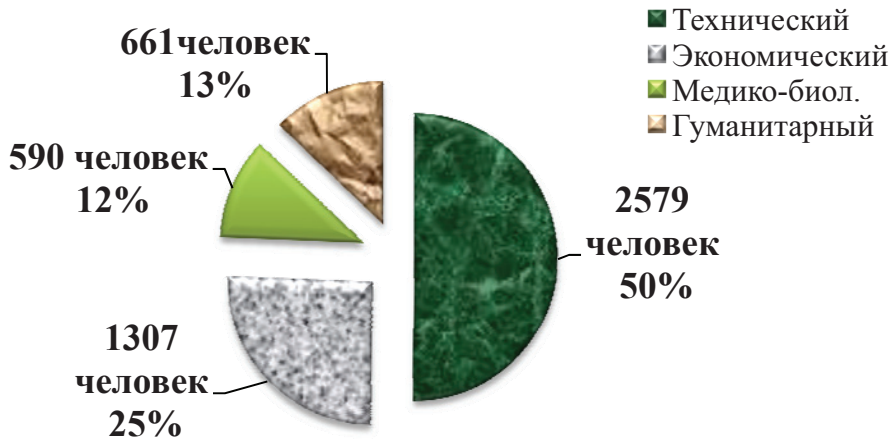


Рис. 4. Распределение контингента иностранных студентов, обучавшихся в ИМОП СПбГПУ в 1991–2012 гг. по профилям обучения

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 чел.

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. чел.)[89]. По данным Центра стратегических исследований Китая, граждане КНР будут доминировать на мировом образовательном рынке, по крайней мере, в течение нескольких десятилетий[90].

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[91].

Относительная немногочисленность контингента китайских студентов в вузах Российской Федерации во многом объясняется недостаточным учетом национально-психологических и этнокультурных

[89] Global Education Digest 2011. Comparing Education Statistics Acrossthe World. – Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2011. – P. 308. – [Electronic resource]. – Access mode: http://www.uis.unesco.org (21.10.2012)

[90] Сайт Центра стратегических исследований Китая. Национальный ресурсный центр поддержки российско-китайского образовательного сотрудничества: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.chinacenter.ru (дата обращения: 18.10.2012).

[91] Арефьев, А. Л. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Стат. сб. / А. Л. Арефьев, А. Ф. Шереги; М-во образования и науки РФ. – Москва: ЦСПиМ, 2011. – Вып. 8. – С. 176.

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. 5).

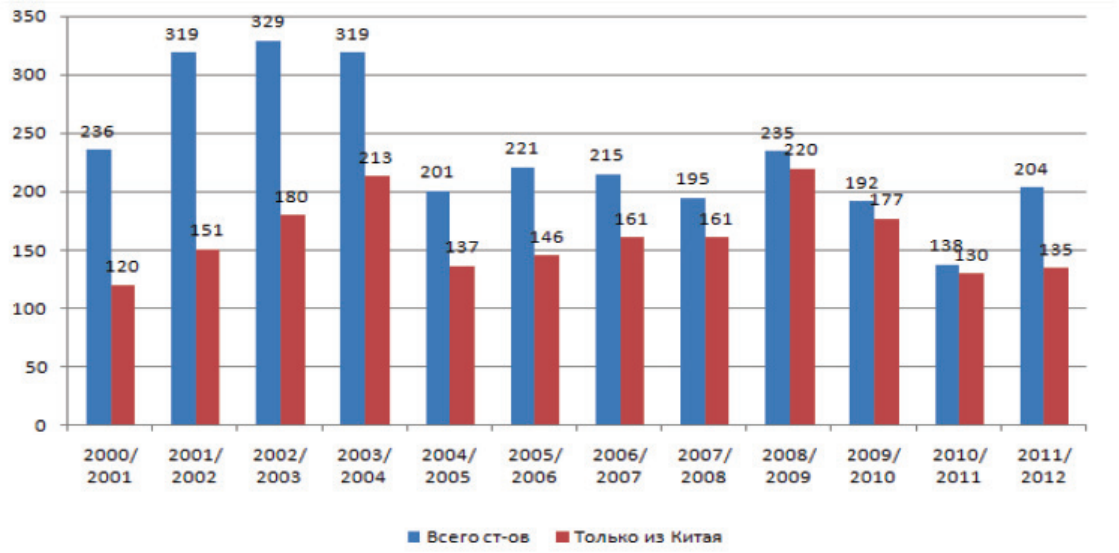


Рис. 5. Численность студентов из КНР, обучавшихся в ИМОП СПбГПУ по программе предвузовской подготовки в 2000–2012 гг.

Распределение учащихся из Китайской Народной Республики по профилям обучения показано на рис. 6. Самым многочисленным за последнее десятилетие был экономический профиль, по нему обучалось 972 студента, на втором месте – технический профиль (740 чел.), на третьем месте гуманитарный профиль (641 чел.) 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.)

Скоординированная работа международных служб ИМОП СПбГПУ в последние годы положительно влияет на ситуацию. Отметим, что если в начале двухтысячных годов наибольшее число студентов из КНР выбирали 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, когда по техническому профилю в ИМОП СПбГПУ обучалось 90 граждан Китайской Народной Республики.

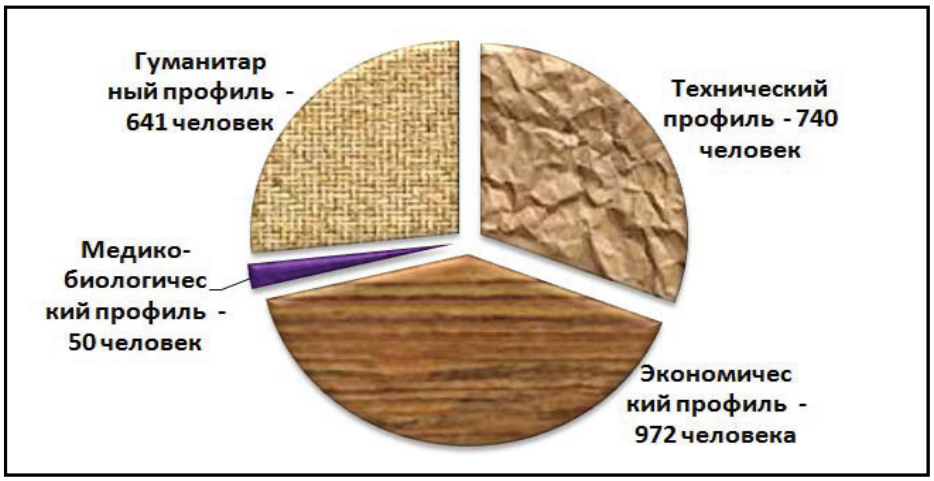


Рис. 6. Распределение студентов из КНР по профилям обучения в 2000–2012 гг.

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.

Рассмотрим 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[92].

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-познавательную деятельность средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде»[93].

Опыт реализации программы последних десятилетий говорит о том, что положения Требований приходится постоянно нарушать.

[92] 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 08.05.97 г. № 866 «О мерах по совершенствованию предвузовской подготовки иностранных граждан, принимаемых на обучение в государственные учреждения высшего профессионального образования Российской Федерации».

[93] Сурыгин, А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А. И. Сурыгин. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2000. – С. 11.

Состав иностранных абитуриентов, объективные и субъективные обстоятельства, сопутствующие их поступлению на программу, уровень и характер их базовой подготовки, их потребности 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 4 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 I-му сертификационному уровню владения русским языком как иностранным», включающий обучение дисциплинам, соответствующим профилю будущей специальности учащихся;
- рабочий план «Подготовка к I-му сертификационному уровню владения русским языком как иностранным», не предусматривающий изучение общеобразовательных дисциплин.

Остановимся подробнее на каждом из представленных рабочих планах. Рассмотрим основные различия между планами на примере технического профиля обучения.

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[94]. 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.

Таблица 9

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

Учебная дисциплина	I 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 плане количество учебных часов, отведенных на изучение русского языка, увеличено на 28 часов и составляет 716 часов, что значительно превышает показатели предыдущих лет.

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 большим 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-годич-

[94] Требования к минимальному уровню образованности выпускников программы предвузовской подготовки иностранных студентов: проект. Серия: Проблемы обучения иностранных студентов. – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2004. – Вып. 2. – С. 63.

ного 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.

Таблица 10

Рабочий план 1,5-годичной Программы (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

Рабочий план «Подготовка к I 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).

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 11

Рабочий план Программы «Подготовка к I 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[95].

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.

Рабочий план «Подготовка к I 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.)

[95] Никитина, Е. А. Анкетирование иностранных абитуриентов программы предвузовской подготовки / Е. А. Никитина, Е. А. Джаим // Обучение и воспитание иностранных студентов в вузах Российской Федерации: история и современность: Материалы междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург: Полторак, 2010. – С. 65.

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, отметим, что, несмотря на положительную динамику численности иностранных граждан, обучающихся в российских вузах, наметившуюся в последние годы, экспортный потенциал России на международном рынке образования далеко 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[96].

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.

Е. А. Никитина

[96] 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): [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategic planning/concep.

1.5. Программный подход в планировании и организации предмагистерской подготовки иностранных граждан в ТПУ

В современном образовательном менеджменте всё чаще используется программно-целевой подход к планированию, реализации, мониторингу предоставления образовательных услуг, который ориентирует всех участников образовательной деятельности на достижение намеченных конечных результатов, на увязку поставленных целей и задач с ресурсами, на подкрепление намеченных планов конкретными мероприятиями и направлениями деятельности, проведение мониторинга качества их выполнения.

Программно-целевой подход к организации образовательной деятельности воплощается в образовательных программах, в которых изложены концептуальные замыслы, цели и результаты образовательной деятельности (компетенции), охарактеризованы ресурсы, используемые для достижения намеченных целей, определены процессы и их взаимосвязь для достижения намеченных планов. В Томском политехническом университете программно-целевой подход к образовательной деятельности нашёл воплощение в разработанных и реализуемых программах развития университета, в проектировании основных образовательных программ.

Несмотря на критический подход некоторых ученых к программно-целевому планированию и реализации деятельности, а также отмеченные ими недостатки целевого программирования, такие как размытость целеполагания, ограниченность взаимосвязей процессов, неэффективность системы оценок, отсутствие гибкости и т.п.[97], в целом программный подход к решению сложных задач обеспечивает комплексность планирования и достижения поставленных целей, определенность стратегических установок и процессов, направленных на их реализацию.

Возвращаясь к теме международного образования, следует отметить, что программно-целевой подход к проектированию дополнительных образовательных программ, к которым относятся и программы подготовки иностранных граждан в вуз, пока не получил широкого распространения. Возможно, это связано с тем, что для предвузовской подготовки иностранных граждан, также как для других дополнительных образовательных программ, как правило, не существует стандартов образовательной деятельности, принятых на федеральном уровне. Как известно, действующие ныне «Требования к уровню подготов-

[97] См.: Барковская, М. А. Адаптация программного подхода к профилактике правонарушений: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rae.ru/forum2012/22/2296

ки…» не являются стандартом. К тому же, принятый в 1997 году, этот документ уже сыграл свою положительную роль, но в настоящее время не соответствует современным образовательным целям предвузовской подготовки. Вместе с тем, на уровне вузов активно происходит процесс проектирования дополнительных образовательных программ подготовки иностранных граждан к поступлению в вузы. С переходом университетов на уровневую подготовку появились новые задачи у организаторов образовательной деятельности для иностранных студентов, в том числе приём и обучение иностранных граждан на магистерских программах.

С переходом на уровневую систему образования в российских университетах магистерские программы становятся всё более привлекательными для иностранных граждан, получивших бакалаврские дипломы как в России, так и в зарубежных вузах. Однако для бакалавров, получивших соответствующую степень в зарубежных университетах, существенным барьером для поступления на магистерские программы (МП) российского университета является язык обучения (русский как иностранный), а порой и недостаток требуемых профессиональных и общенаучных компетенций, что связано с различиями в содержании учебных планов национальных бакалаврских программ.

Указанные выше обстоятельства потребовали дополнительной языковой и профессиональной подготовки выпускников национальных бакалаврских образовательных программ к поступлению на магистерские программы российских университетов. К настоящему моменту в отечественных вузах накоплен достаточно большой опыт предвузовской подготовки иностранных граждан к обучению на программах бакалавриата и специалитета на русском языке[98]. Вместе с тем специальные программы предмагистерской подготовки иностранных граждан

[98] См.: Международное сотрудничество в образовании и науке: Материалы междунар. конф. (21–25 июня 2006 г.). – СПб: СПбГПУ, 2006. – С. 516.; Интернационализация современного университета и его вклад в повышение эффективности экспорта российских образовательных услуг: Материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в Воронежском государственном университете (19-20 апреля 2012 г.). – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2012. – С. 302; Интернационализация региональных вузов: тенденции, стратегии, пути развития: Материалы науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в Волгоградском государственном техническом университете (г. Волгоград, 23–25 октября 2012 г.). – Волгоград: ВолГТУ, 2012. – С. 470; Стратегия и практика обучения иностранных граждан в инновационном университете: Сб. материалов Всерос. семинара с междунар. участием, посвящ. 10-летию подготовительного отделения и кафедры русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета (22–23 ноября 2012 г.) – Томск: ТПУ, 2013. – С. 292 и др.

на русском языке пока не получили широкого распространения и организационно-методического оформления. Распространённой точкой зрения является представление о том, что в специальной предмагистерской программе нет необходимости, для подготовки к магистратуре достаточно овладеть русским языком и ознакомиться с неадаптированными специальными учебными пособиями по теме магистерской программы. Опыт проведения краткосрочных курсов по русскому языку для подготовки слушателей к поступлению в магистратуру ТПУ показывает их недостаточность для эффективного обучения на магистерских программах.

В данном разделе представлен анализ опыта зарубежных и российских университетов, в том числе Национального исследовательского Томского политехнического университета, по организации предмагистерской подготовки иностранных граждан в рамках программно-целевого подхода. Актуальность поставленной исследовательской задачи не вызывает сомнения. С каждым годом увеличивается количество выпускников зарубежных университетов, желающих обучаться в магистратуре российских университетов. Так, только в ТПУ за последние пять лет (2009-2013 гг.) количество иностранных граждан – выпускников зарубежных бакалаврских программ, прошедших предмагистерскую подготовку, увеличилось в три раза. В 2013/2014 уч.г. на программу предмагистерской подготовки (далее – ПМП) зачислено 11 чел., в том числе по направлению Министерства образования и науки РФ. В ноябре 2013 года Ректор ТПУ П.С. Чубик успешно защитил дорожную карту перехода в статус Ведущих исследовательских университетов (ВИУ) России, что предполагает расширение магистерской подготовки. Решение этой задачи потребует определенной перестройки и необходимости предмагистерской подготовки для иностранных граждан. Учитывая недостаточное внимание к вопросам предмагистерской подготовки иностранцев в российской научно-методической литературе[99], обратимся к анализу опыта зарубежных университетов.

Анализ зарубежного опыта показал, что в ведущих университетах Великобритании, США, Канады и Германии ПМП стартовала в начале 1990-х годов прошлого века, при этом программа носит системный характер, имеет сходные черты организационно-методического характера. В качестве целей предмагистерской программы организаторы определяют совершенствование английского языка для решения академических задач (письмо, чтение профессиональных текстов, слушание лекций,

[99] Гузарова, Н. И. Предмагистерская подготовка иностранных граждан / Н. И. Гузарова, Г. В. Кашкан, Н. Б. Шахова // Высшее образование в России. – 2013. – № 2. – С. 84–89.

участие в семинарах, умение готовить презентации); получение исследовательских навыков, необходимых для успешного освоения магистерской программы; приобретение необходимых профессиональных навыков и умений с помощью дисциплин, тесно связанных с будущей МП; совершенствование навыков использования IT-технологий; адаптация к академической и социально-культурной среде страны и университета.

ПМП хорошо структурированы, независимо от профиля вуза, они имеют три основных модуля. Первый – это иностранный язык (в данном случае – английский) для академических целей (English Skills for University Study), который совмещен с исследовательским модулем (Research Methods), дифференцированным в зависимости от избранного направления магистерской программы.

Второй модуль направлен на развитие и совершенствование учебных навыков и умений, необходимых для успешного освоения будущей программы. В программу модуля входит развитие навыков письма, чтения профессиональных текстов, конспектирования, поиска нужных материалов, их систематизации, критического анализа, подготовки презентаций, умения участвовать в дискуссиях. Занятия английским языком совмещены с осуществлением программ адаптации (знакомство с университетской средой, национальными культурными традициями страны, снятием психологического напряжения, «культурного шока», связанного с нахождением в чужой стране).

Третий основной модуль (Specific Modules) включает профессиональный цикл дисциплин, являющихся пререквизитами МП. Например, в направлении «Computing» предлагается следующий набор дисциплин: методы исследования, оборудование в сети, программирование в двух частях, менеджмент в информационных технологиях, информационные системы. Следует отметить, что слушатели имеют возможность выбора профессиональных дисциплин.

На предмагистерских программах предлагают индивидуальный, личностно-ориентированный подход к каждому слушателю. Важная роль в учебной коммуникации отводится академическому консультанту (тьютору), закрепленному за каждым слушателем. Тьютор осуществляет академическое сопровождение учащегося. Его роль трудно переоценить. Он помогает развивать языковые навыки, контролирует академический прогресс слушателя, знакомит с ресурсами и возможностями университета (библиотекой, компьютерным центром и т.п.)

В рамках ПМП осуществляются различные виды академической активности: посещение лекций, участие в семинарах, выполнение

проектов, курсовых работ, всех видов контроля. Количество аудиторных занятий невелико и составляет 15-20 академических часов, что позволяет слушателям уделять больше времени самостоятельной работе.

Условием зачисления на программу является уровень владения языком не ниже IELTS 5,5 баллов (из 9 возможных), либо TOEFL (36–52 iBT) и наличие степени бакалавра с хорошими оценками. В некоторых вузах оговаривается возраст (не менее 21 года) и наличие опыта практической деятельности по специальности. Организация учебного процесса осуществляется в условиях гибкого подхода к старту ПМП, который чаще всего зависит от уровня владения иностранным языком и начинается ежегодно в сентябре и январе, а в некоторых случаях в апреле и в июне.

В некоторых американских вузах не требуется официального сертификата по иностранному языку, но предполагается пройти тестирование непосредственно в выбранном университете, и, в зависимости от выявленного уровня владения английским языком определяется длительность программы (от одного до четырёх семестров) и её направление. Слушатель может взять дополнительно уроки английского языка либо до поступления на ПМП, либо во время обучения на программе.

Кроме того, некоторые программы допускают к обучению иностранных слушателей с непрофильными дипломами бакалавров. Это обстоятельство учитывается при составлении учебных планов, где усиливаются профессиональные модули. Слушатель получает возможность заработать дополнительные кредиты после изучения пререквизитных курсов дисциплин и по окончании данной программы трехлетний диплом бакалавра приранивается к четырёхлетнему[100].

Отечественный опыт осуществления ПМП для бакалавров – выпускников зарубежных вузов в методической литературе и на сайтах российских университетов представлен весьма скупо. Эти вопросы поднимаются на уровне отдельных преподавателей, сотрудников учебных отделов подготовительных факультетов (МГТУ им. Н. Э. Баумана, СПбГПУ, МГТУ «Станкин»), однако законченных, разработанных программ ПМП обнаружить не удалось. Для данного контингента слушателей, как правило, организуются курсы русского языка. Между тем и опыт зарубежных вузов, и опыт ТПУ, как уже отмечалось выше, показывает недостаточность курсового подхода к организации обучения иностранных граждан, планирующих поступление на магистер-

[100] Гузарова, Н. И. Предмагистерская подготовка иностранных граждан / Н. И. Гузарова, Г. В. Кашкан, Н. Б. Шахова // Высшее образование в России. – 2013. – № 2. – С. 84–89.

ские программы. Профилизация, как в части языковой, так и специальной подготовки является востребованной и одновременно самой сложной частью ПМП.

В отечественной научно-методической литературе, посвященной реализации программ для иностранных студентов, основные дискуссии развернулись скорее по методическим, нежели программным вопросам подготовки к обучению иностранных студентов в вузе, не выделяя особо контингента слушателей ПМП. Некоторые методические идеи, высказанные в отношении обучения иностранных студентов в целом, представляются актуальными и для предмагистерской подготовки. Это относится к анализу методов интенсивного обучения[101], модульного принципа формирования образовательных программ[102], применения в методике обучения иностранных студентов на неродном для них языке принципов когнитивистики[103], применения IT-технологий[104], возможности использования в учебном процессе языка-посредника и национально-ориентированной методики преподавания[105].

[101] См.: Капитонова Т. И. Развитие системы обучения русскому языку как иностранному и Болонский процесс / Т. И. Капитонова // Международное сотрудничество в образовании и науке: Материалы междунар. конф. (Санкт-Петербург, 21–25 июня 2006 г.). – СПб: СПбГПУ, 2006. – С. 339–344; Иванова, Е. В. Интенсивный метод как способ активизации учебной деятельности / Е. В. Иванова // Международное образование в начале XXI века: Сб. науч. тр. МАДИ (ГТУ). Ч. I. –М.: МАДИ, 2005. – С. 177–184.

[102] См.: Никитина, Е. А. Учебно-методические комплексы формирования образовательных программ факультетов довузовской подготовки в современных условиях / Е. А. Никитина, В. А. Чистяков // Международное образование в начале XXI века: Сб. науч. тр. МАДИ (ГТУ). Ч. I. – Москва: МАДИ, 2005. – С. 232–237.

[103] Авдеева, И. Б. Лингво-когнитивные характеристики иностранных учащихся инженерного профиля / И. Б. Авдеева // Международное образование в начале XXI века: Сб. науч. тр. МАДИ (ГТУ). Ч. I. – Москва: МАДИ, 2005. – С. 68–77; Гришина, Н. Ю. Особенности когнитивного стиля студентов технических специальностей / Н. Ю. Гришина // Международное сотрудничество в образовании и науке: Материалы междунар. конф., (Санкт-Петербург, 21–25 июня 2006 г.). – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2006. – С. 300–302.

[104] Глебовский, А. Ю. Стратегия развития образовательного портала «Русский язык для китайских учащихся», разработанный в СПбГПУ / А. Ю. Глебовский, В. М. Иванов, Т. И. Капитонова, Н. И. Озерова // Международное сотрудничество в образовании и науке: Материалы междунар. конф. (Санкт-Петербург, 21-25 июня 2006 г.). – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2006. – С. 212–214; Барышникова, Н. Г. Возможности дистанционного обучения РКИ в реализации академической мобильности иностранных студентов / Н. Г. Барышникова // Стратегия и практика обучения иностранных граждан в инновационном университете: Сб. материалов Всерос. семинара (с междунар. участием), посвящ. 10-летию подготовительного отделения и кафедры РКИ ИМОЯК ТПУ. (Томск, 22–23 ноября 2012 г.). – Томск: ТПУ, 2013. – С. 56–58.

[105] См.: Гаршин, А. П. Использование национально-ориентированной методики в преподавании курса «естествознание» студентам юго-восточной Азии / А. П. Гаршин, Ма Цзюнь, Ву Вьет Хоай // Международное сотрудничество в образовании и науке:

Вместе с тем, как показывает практика, проектирование особой, предмагистерской программы является весьма сложной задачей, в решении которой пока предприняты лишь первые шаги. На основе проведенного анализа научных публикаций и собственного опыта были выявлены существенные различия между предбакалаврской и предмагистерской программами, которые следует учитывать в организации учебного процесса, а также при разработке учебно-методических материалов.

Проблема состоит в том, что зачастую, в силу малочисленности контингента слушателей ПМП, весьма привлекательной, с точки зрения экономии ресурсов, является перспектива объединения в единых группах слушателей ПМП со слушателями, обучающимися по программам предбакалаврской подготовки. Совместное обучение предбакалавров и предмагистров, на наш взгляд, не способствует успеху и тех, и других в силу ряда обстоятельств: качественных различий в уровне профессиональной подготовки, в целеполагании и мотивации к обучению, содержании учебных дисциплин, алгоритме обучения русскому языку как иностранному, а также с учетом возрастных особенностей обучающихся.

Программный подход в планировании обучения на ПМП требует уточнения целей программы. Представляется, что они лежат в плоскости формирования компетенций в области русского языка, необходимых и достаточных для начального этапа обучения в магистратуре (русский язык как иностранный в объёме программы ТРКИ-I); овладения лингво-предметными компетенциями, научным стилем речи, профильной терминологией на русском языке в объёме программы междисциплинарного экзамена аппликантов МП; развития профессиональных компетенций, корректировки пререквизитных профессиональных знаний, умений, навыков, выравнивания уровня бакалаврской подготовки, необходимого и достаточного для обучения в магистратуре ТПУ; достижение уровня адаптированности к российской социальной, культурной, академической и природной среде, необходимого для проживания в сибирском городе и обучения в ТПУ.

В ПМП проектируются результаты обучения, вытекающие из специфики поставленных целей. Выпускник предмагистерской программы, реализуемой на русском языке, обладает следующими компетенциями:

Материалы междунар. конф. (Санкт-Петербург, 21–25 июня 2006 г.). – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2006. – С. 286–288.

общекультурными:

- готовность осуществлять коммуникацию на русском языке в российской академической, социальной, правовой, бытовой сферах;
- способность понимать традиции России и выстраивать коммуникацию на основе культуры диалога;
- способность уважать права и свободы человека, толерантно относиться к представителям разных народов;

профессиональными:

- готовность обучаться на русском языке и использовать специальную терминологию на русском языке для освоения магистерской программы;
- готовность к осуществлению коммуникации в учебно-профессиональной и научной сферах на русском языке;
- готовность к научно-исследовательской деятельности по направлению магистерской подготовки.

Основополагающими принципами проектирования ПМП являются компетентностный подход, интенсивность в реализации дисциплин, междисциплинарность, модульность программы обучения, высокая степень профессиональной направленности обучения; студентоориентированный подход, вариативный и элективный характер программы.

Компетентностный подход предполагает планирование результатов обучения и включение в образовательный процесс необходимых ресурсов для их достижения. Комплексный характер понятия «компетенция» предполагает возможность использования междисциплинарного подхода к определению предметного поля предмагистерской программы. Междисциплинарность в определенном предметном поле позволяет выявить набор терминов и понятий, языковых форм и речевых конструкций, характерных для данной профессиональной сферы, что и составляет профессиональный язык, который формируется, уточняется, дополняется в рамках направления подготовки. По любому направлению бакалаврских и магистерских программ, безусловно, в «снятом виде», имеется набор терминов и понятий, составляющих профессиональный язык выпускника-специалиста в данной области.

Модульность программы характеризуется разработкой блоков взаимосвязанных учебных дисциплин, внутри дисциплин – тем, освоение которых нацелено на развитие определенных компетенций. В частности, на программном уровне предлагается введение в структуру ПМП трёх модулей: языковая и лингво-предметная подготовка, профессиональная подготовка, а также блок адаптационных практик.

Высокая степень языковой подготовки обеспечивается введением достаточно большого объёма часов (55 % аудиторного времени), отведённых на освоение русского языка для академических и профессиональных целей, возможностью выбора «подъязыка» профильных дисциплин в рамках профессионального модуля, организацией просеминария с научным руководителем будущего магистранта по тематике МП.

Студентоориентированный подход заключается в приоритетном учете запросов слушателей в организации их обучения, в создании условий для максимальной элективности и вариативности программы, возможности выбора модулей программы и дисциплин/разделов дисциплин, наличии нескольких стартов программы, регулировании длительности и содержания программы обучения в зависимости от уровня владения русским языком, назначении научного консультанта будущего магистранта уже на этапе предвузовской подготовки, во введении адаптационных курсов.

Важнейшим структурным компонентом образовательной программы является учебный план ПМП. Исходя из целей и планируемых результатов обучения, принципов формирования ПМП, разработчики программы сочли необходимым внести в учебный план ПМП следующие модули и дисциплины:

Модуль I. Языковая подготовка
- Русский язык (общее владение)
- Русский язык для профессиональных и специальных целей

Модуль II. Профессиональная подготовка
- Философия науки и техники.
- Исследования в области естественных и технических наук (по выбору слушателей).
- Введение в магистерскую программу (просеминарий с научным руководителем)
- Методы научных исследований

Модуль III. Страноведение и адаптационные практики
- Страноведение (адаптационный курс: коммуникативные практики в России)
- Спорт.

Как справедливо отмечала З. И. Есина (РУДН), «для будущих магистрантов и аспирантов, которые, обучаясь только год на подготовительном факультете, минуя бакалавриат или магистратуру в России, сразу поступали в магистратуру или аспирантуру, нужны специальные

программы, учебные и календарные планы, учебники»[106]. В настоящее время в ИМОЯК ТПУ разработаны и утверждены учебные планы предмагистерской программы по техническому, экономическому и гуманитарному направлениям подготовки. Учебный план реализуется на Подготовительном отделении. Учебный процесс на программе ПМП обеспечивают, в основном, две кафедры: кафедра РКИ и междисциплинарная кафедра. Научные руководители магистрантов на этапе предмагистерской подготовки назначаются по согласованию с профилирующими кафедрами, реализующими соответствующие магистерские программы.

В основе разработки учебного плана лежат следующие принципы: модульность, интенсивность обучения русскому языку, приоритетность обучения русскому языку для профессиональных и специальных целей (язык направления МП), вариативность включения профильных дисциплин, междисциплинарность, элективность выбора профессиональных дисциплин, асинхронность в предоставлении образовательных услуг. Ниже приводится учебный план предмагистерской программы технического профиля (табл. 12).

Таблица 12

Учебный план предмагистерской программы технического профиля

Дисциплины	Количество часов аудиторной нагрузки		
	1 семестр	2 семестр	Учебный год
Модуль I «Языковая подготовка» (базовый)			
Русский язык	312	264	576
Научный стиль речи (НСР)	24	–	24
Русский язык для профессиональных целей		66	66
Модуль II «Профессиональная подготовка» (базовый)			
Исследования в области естественных наук (элективно)	84	264	348
Исследования в области техники и технологий (элективно)	12	132	142
Философия	–	44	44
Введение в МП (просеминарий) (элективно)		22	22
Модуль III «Страноведение и адаптационные практики» (факультативы)			
Страноведение России (коммуникативные практики в России) (факультатив)	24	24	48
Спорт(факультатив)	24	44	68

Общий объём образовательной программы (базовая часть) составляет 1222 часа аудиторной нагрузки. Вместе с факультативными занятиями (модуль III), которые реализуются во внеаудиторное время,

[106] Есина, З. И. Проблемные вопросы организации и содержания обучения иностранных учащихся русскому языку на этапе предвузовской подготовки / З. И. Есина // Международное сотрудничество в образовании и науке: Материалы междунар. конф. (Санкт-Петербург, 21–25 июня 2006 г.). – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2006. – С. 322.

объём Программы достигает 1338 часов. 55 % аудиторного времени отводится на освоение русского языка (общее владение и профессиональный русский язык) и 45 % – на освоение лингво-предметных компетенций и выравнивание, развитие профессиональных знаний и навыков будущих магистрантов.

Важнейшим аспектом проектирования образовательной программы является определение форм текущего и итогового контроля знаний, умений, навыков. Компетентностный подход к планированию и реализации предмагистерской программы обусловливает использование в образовательной деятельности не столько «школярских», схоластических по своей сути форм контроля усвоения знаний, сколько практико-ориентированных методов определения уровня образованности слушателей (участие в конференц-неделях, выполнение проектов, участие в викторинах, олимпиадах, в круглых столах, решение практических исследовательских задач и т.п.). Этот подход не отрицает значения зачетно-экзаменационной системы, но несколько меняет её форму и содержание.

Наконец, программный подход к управлению образовательной деятельностью предполагает проведение постоянного мониторинга результативности основных образовательных процессов, учет мнения потребителей образовательных услуг, в данном случае, магистрантов, об эффективности их подготовки на предмагистерской программе. С этой целью, хорошей традицией на Подготовительном отделении ИМОЯК стало проведение анкетирования слушателей – выпускников всех программ предвузовской подготовки, включая предмагистерскую. Результаты опросов помогают осмыслить академические трудности магистрантов и бакалавров первого года обучения, найти направления и пути совершенствования программ предстепенной подготовки, внести коррективы в учебные планы и методическое обеспечение дисциплин.

Следуя традиции, в ноябре 2013 года состоялся очередной опрос иностранных магистрантов – выпускников предмагистерской программы. В опросе приняло участие 10 из 13 выпускников предмагистерской программы, с сентября 2013 года приступивших к обучению в магистратурах ТПУ. По этнической принадлежности в опросе участвовали 9 представителей КНР, 1 – Греции. Целью опроса было выяснение академических трудностей магистрантов в первом семестре магистратуры, обоснование предложений для совершенствования программы предмагистерской подготовки.

В опросе приняли участие магистранты, обучающиеся на шести магистерских программах («Геология» – 4 чел., ИПР; «Менеджмент» – 2 чел., ИСГТ; «Машиностроение» – 1 чел., ИК; «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» – 1 чел. ИК; «Информатика и ВТ» – 1 чел., ИК; «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» – 1 чел., ИМОЯК).

Безусловно, важнейшим аспектом предмагистерской подготовки является достижение необходимого уровня образованности в области русского языка. Следует отметить, что на завершающем этапе предмагистерской программы 100 % слушателей ПМП успешно сдали ТРКИ-I. Однако, на вопрос анкеты «Насколько хорошо Вы знаете русский язык после обучения по программе предмагистерской подготовки?» ответы респондентов распределились следующим образом:

- могу свободно общаться – 2 чел. (20 %)
- могу общаться, но сложно учиться – 2 чел.(20 %)
- знаю недостаточно для обучения – 4 чел. (40 %)
- не хватает знаний по профессиональным дисциплинам – 2 чел. (20 %)
- знаю несколько фраз – нет ответов (0 %)

Анализ анкет показал, что у магистрантов, в целом, достаточно хороший уровень общего владения русским языком. Вместе с тем, некоторую озабоченность организаторов программы вызывает тот факт, что магистранты чувствуют недостаточную подготовленность к обучению на русском языке и к восприятию профессиональных дисциплин. Анализируя ответы, не стоит питать иллюзии, что за короткий срок премагистерской подготовки на Подготовительном отделении, будущие магистранты, прибывшие в университет с нулевыми знаниями русского языка, часто с большим опозданием к началу учебного года, достигают полновесных языковых и речевых компетенций в области языковой и профильной подготовки. К тому же, как указывалось выше, 90 % участников опроса – выходцы из Китая, сложность освоения ими русского языка носит объективный характер, что обусловлено большими различиями систем русского и китайского языков. Одним из направлений совершенствования языковой подготовки магистрантов могут стать языковые on-line курсы по русскому языку, которые практикуются уже в ряде университетов России (СПбГПУ, АГУ и др.). Использование IT позволяет аппликантам ПМП еще до приезда в Россию начать изучать русский язык.

Анализируя ответы на вопрос «По каким дисциплинам Вы испытывали трудности?» следует обратить внимание, что наиболее сложными

для магистрантов первого года явились такие дисциплины как «Современные проблемы экономики, организации и управления в области геологии», «Геохимия элементов и процессов», «Гидродинамика флюидных систем и моделирование гидродинамических процессов» (то есть три дисциплины из восьми по направлению «Геология»), «Корпоративные финансы», «Современный менеджмент», «Стратегический анализ», «Договоры и сделки» (то есть четыре дисциплины из семи по направлению «Менеджмент»), «Новые конструкционные материалы», «Математика», «Математические методы в инженерии» (то есть три дисциплины из трёх по направлению «Машиностроение»), «Современные проблемы информатики и вычислительной техники», «Философские и методологические проблемы науки и техники», «Методы оптимизации», «Технология разработки программного обеспечения» (то есть четыре дисциплины из четырёх по направлению «Информатика и вычислительная техника»), «Философские и методологические проблемы науки и техники», «Контактные явления в соединениях технологических машин», «Экономическое обоснование научных решений», «Математическое моделирование в машиностроении» (четыре дисциплины из семи по направлению «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств»), «Общее языкознание» (одна дисциплина из двух по направлению «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»). Таким образом, наиболее сложными для магистрантов оказались дисциплины узко-специального характера и менее сложными – общепрофессиональные курсы, подготовка к восприятию которых осуществлялась в рамках предмагистерских программ на Подготовительном отделении.

На лекциях по магистерским программам требуется хороший уровень аудирования, прежде всего, профессиональных текстов, а также владения профессиональными знаниями. Отрадно, что участники опроса практически ни разу не ответили, что они «ничего не слышат и не понимают, о чем говорит лектор». 20–40 % респондентов (в зависимости от предмета, который они оценивали) отметили, что они «слышат все слова, но не всегда понимают, о чем говорит преподаватель». Главной проблемой на лекциях магистранты (30–50 %) считают то, что «они слышат знакомые слова, но часто ничего не понимают, о чем говорит преподаватель», на практиках они часто «не могу сделать задания, так как не понимаю терминов по дисциплине». Эти данные лишь подтверждают вывод о необходимости развития лингво-предметных и профессиональных модулей предмагистерских программ.

Наибольшие трудности в использовании учебно-методических материалов касаются сложных для понимания текстов учебников, прежде всего, по таким дисциплинам как «Современные проблемы экономики, организации и управления в области геологии», «Геохимия элементов и процессов», «Гидродинамика флюидных систем и моделирование гидродинамических процессов», «Корпоративные финансы», «Философские и методологические проблемы науки и техники». Магистранты отмечают, что недостаточно примеров в учебных пособиях по дисциплинам «Методы оптимизации», «Теория организации и организационное поведение», «Договоры и сделки», в методических пособиях по дисциплинам «Русский язык как иностранный», «Английский язык», «Гидродинамика флюидных систем и моделирование гидродинамических процессов», «Современный менеджмент» недостаточно иллюстраций, рисунков, схем, графиков. По дисциплинам программы «Машиностроение» и «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» магистранты вообще не имели учебников. Представляется, что академические трудности, во многом, были бы сняты при наличии учебников в необходимом для иностранных магистрантов формате (как в твердой копии, так и в электронном виде).

Справедливости ради, следует отметить, что в ТПУ издано большое количество учебных пособий для иностранных студентов, многие из которых имеют грифы разного уровня. Однако появляются новые образовательные программы, всё большее количество преподавателей профильных институтов подключается к проведению занятий с иностранными студентами. Совершенствуется методика обучения иностранных студентов на неродном языке. Всё это требует обновления методической базы международных образовательных программ, подготовки учебников на современном методическом и профессиональном уровне. Опрос подтвердил эти предположения, которые на интуитивном уровне были очевидны для многих преподавателей. Неслучайно, весной 2013 года сотрудниками междисциплинарной кафедры и кафедры русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации ТПУ были проведена серия специальных семинаров для преподавателей профильных институтов, которые обеспечивают подготовку иностранных студентов на основных образовательных программах. На семинарах обсуждались актуальные проблемы организации и методического обеспечения учебного процесса с иностранными студентами и магистрантами. Результатом этих встреч стало создание творческих коллективов по разработке

учебных пособий с учетом специфики обучения иностранных студентов. В Институте международного образования и языковой коммуникации проводятся курсы повышения квалификации по РКИ и методике обучения иностранных студентов на неродном для них языке для преподавателей, участвующих в образовательном процессе с иностранными студентами. В результате совместной методической деятельности ИМОЯК с другими подразделениями университета приходит понимание существенных отличий учебно-методических материалов, используемых при обучении иностранных студентов, что обусловливает потребность в применении новых подходов к методической работе в целом. В конечном итоге это должно привести к повышению качества всего образовательного процесса с российскими и иностранными студентами.

Магистрантам в ходе опроса было предложено оценить трудности, с которыми они столкнулись, по 10-бальной шкале. Вот как они их ранжировали:

6,5 баллов – недостаточно знаю термины по предметам;
6,3 балла – недостаточная школьная подготовка;
5,6 балла – трудно говорить на русском языке;
5,3 балла – трудно слушать и понимать преподавателя;
5,1 балла – трудно выполнять письменные задания;
4,6 балла – трудно читать учебники и пособия;
3,9 баллов – сложные климатические условия в России;
3,6 баллов – образовательная система России отличается от системы образования в родной стране;
3,5 балла – нет учебных комнат для самостоятельной работы;
2,6 баллов – ничего не знаю об электронных пособиях ТПУ;
2,3 балла – не нравятся учебные пособия ТПУ;
2,2 балла – недостаточно электронных ресурсов;
2,0 балла – трудности с культурой страны;
1,9 баллов – не нравятся преподаватели ТПУ.

По-разному можно подойти к оценке магистрантами отмеченных трудностей. Обращает на себя внимание тот факт, что максимальный уровень трудностей не превышает средних показателей в общей системе оценивания (самые серьёзные трудности оценены максимально в 6,5 баллов из 10 возможных). При анализе данных ответов, необходимо помнить, что в опросе участвовали магистранты самого начального этапа обучения на магистерских программах.

Достаточно оптимистично выглядят итоги опроса в плане выяснения академической и научной активности магистрантов. Несмотря

на указанные трудности, сложности в освоении профессионального русского языка, отвечая на вопрос «В каких мероприятиях участвуют магистранты?» ответы распределились следующим образом:

100 % участников опроса выступают с докладами на конференциях, 90 % – выступают с презентациями на выставках, 60 % – выступают с сообщениями в клубе русского языка, 30 % выступают на круглых столах. Всего 10–30 % респондентов ответили, что они не выступают на подобного рода мероприятиях, потому что им сложно говорить, 20–40 % хотели бы и могли выступать на мероприятиях, но «боятся», то есть имеют не столько языковые или профессиональные, сколько психологические барьеры в коммуникации. Эти показатели свидетельствуют в целом о достаточно высоком уровне адаптированности значительной группы иностранных магистрантов к условиям обучения, о сформированности у них необходимого минимума языковых компетенций для продолжения обучения.

На вопрос о самых трудных аспектах жизни в России магистранты ответили:

- учиться в университете (60 %)
- общаться с одногруппниками (50 %)
- общаться с другими людьми (40 %)
- использовать свободное время (40 %)
- жить в общежитии (20 %)

Участники опроса высказали ряд пожеланий, реализация которых, по их мнению, будет способствовать их академической адаптации и прогрессу в обучении, в том числе:

- необходимо больше общаться с русскими, не хватает общения с русскими студентами;
- хочу учиться и жить с иностранными студентами;
- нужно много учиться;
- добавить занятия по РКИ;
- не хватает учебных пособий по всем дисциплинам;
- не хватает практики;
- не хватает информации об университетских мероприятиях;
- нужна помощь университета в поиске временной работы, стажировок;
- нужна помощь в изучении иностранных языков;
- хотелось бы изучать больше специальных терминов;
- много студентов в группе;
- преподаватели не очень строгие в проверке домашних заданий;

- на вводных занятиях преподавателям необходимо более подробно рассказывать о дисциплине, чтобы понимать для чего студенты должны ее изучать.

Результаты опроса показывают, что корректировка учебных планов в рамках ПМП должна осуществляться в направлении организационно-методического совершенствования языковой и профессиональной подготовки предмагистров. В организационном плане, видимо, следует подумать над введением подготовки по русскому языку до прибытия слушателя в университет, используя IT-технологии, дистанционные образовательные технологии (ДОТ), шире развивая практику проведения тестирования по РКИ в зарубежных странах, в том числе используя курсовую подготовку при российских центрах науки и культуры за рубежом. Возможно, следует расширить набор специальных курсов по направлениям магистратуры в профессиональном модуле учебного плана.

Со всей очевидностью обозначилась проблема недостаточности объёма поддерживающего курса по русскому языку в учебных программах большинства магистратур, где он включает всего 2 часа в неделю. Следует добиваться введения в учебные планы МП для иностранных магистрантов курса русского языка в объёме не менее 6часов в неделю, поддерживающего и развивающего лингво-профессиональные компетенции магистрантов, расширять возможности самостоятельной работы слушателей с использованием аудио-, видео-ресурсов, языковых тренажеров, электронных учебных пособий.

Совершенствование Предмагистерской программы требует углубления ее научно-методического уровня и корректировки учебных планов, разработки УММ с учетом преемственности ПМП и МП на основе:

- преодоления стереотипов предбакалавриата (в наборе дисциплин, в формах контроля, в усилении модуля специальной подготовки);
- более широкого включения профильного языка, исследовательских практик в образовательный процесс;
- внедрения в практику обучения новейших разработок в области информационных технологий, лингво-когнитивистики, дискурсного подхода и других передовых методик.

Представляется интересным подход некоторых методистов, предлагающих в методических целях использование достижений когнитивистики – междисциплинарного научного направления, объединяющего теорию познания, когнитивную психологию, лингвистику, теорию

искусственного интеллекта. Наиболее продуктивной философской категорией для решения вполне практических задач, таких как организация учебного процесса, разработка эффективных учебно-методических материалов, достижение необходимых результатов обучения, по нашему мнению, является понятие «когнитивного стиля обучения». Этот термин используется в когнитивной психологии для «обозначения устойчивых характеристик того, как люди думают, воспринимают и запоминают информацию, или предпочтительного для них способа решения проблем»[107]. В педагогике зачастую синонимом термина «когнитивный стиль» употребляют термин «стиль обучения». В методической литературе выделяют до 10–15 когнитивных стилей восприятия информации. В частности Н. Ю. Гришина (ИМОП СПбГПУ, г. Санкт-Петербург) провела анализ особенностей когнитивного стиля студентов технических специальностей и определила стратегии, характерные для обучения студентов технических специальностей, такие как

- расширение использования в учебном процессе неадаптированных, аутентичных учебных материалов;
- дедуктивность, аналитичность представления материала;
- пошаговое, концентрическое изложение материала;
- работа строго по заранее заявленному плану;
- использование вне-контекстных упражнений;
- проведение множественных тренингов на материале различных профильных дисциплин;
- устное выполнение всех грамматических упражнений в аудитории с дальнейшим их записыванием дома по памяти;
- наговаривание преподавателем всех упражнений на диктофон;
- наличие четких инструкций к упражнениям и заданиям;
- использование таблиц;
- анализ морфологического состава слов;
- тематические списки слов и выражений[108].

Кроме этого, для интенсификации обучения по программе ПМП рекомендуется более широкое и умелое использование языков-посредников, внедрение практико-ориентированных форм контроля знаний и навыков (выполнение проектов, творческих заданий,

[107] Википедия. свободная энциклопедия: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki.

[108] См.: Гришина, Н. Ю. Особенности когнитивного стиля студентов технических специальностей / Н. Ю. Гришина // Международное сотрудничество в образовании и науке: Материалы междунар. конф., (Санкт-Петербург, 21–25 июня 2006 г.). – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2006. – С. 302.

реферирование, подготовка тезисов, презентаций). Предстоит большая работа по систематизации требований к уровню образованности выпускников ПМП, разработкеучебно-методических комплексов дисциплин (УМКД), лингво-дидактического описания (ЛДО) программ разного уровня по русскому языку как иностранному, профильным предметам и других организующих учебную деятельность предмагистров программных документов.

Н. И. Гузарова, Г. В. Кашкан, Н. Б. Шахова

1.6. Иностранные студенты в уральском федеральном университете: проблемы, барьеры и этапы социальной адаптации

В настоящее время на мировом рынке образовательных услуг происходит стремительное расширение и стимулирование экспорта образования. Проявления данной тенденции можно сегодня обнаружить в рамках государственной политики всех развитых стран мира. Получение высшего образования становится не средством, а целью, и взаимодействие в процессе обучения с иностранными студентами стимулирует повышение качества образования, а также способствует разработке новых, более востребованных программ обучения. В 2010 году в России, по данным Федеральной службы государственной статистики, высшее образование получали 145,9 тыс. иностранцев, что составляет примерно 4 % от общей численности студентов-иностранцев в мире[109]. Согласно прогнозам, к 2020 г. международная студенческая мобильность достигнет 5,8 млн чел. и 8 млн чел. – к 2025 г.[110]

В фокусе нашего исследовательского внимания – иностранные студенты Уральского федерального университета (УрФУ). В мае 2011 года в Екатеринбурге произошло объединение двух крупных университетов: Уральского государственного университета имени А. М. Горького (УрГУ) и Уральского государственного технического университета

[109] Иностранные студенты, обучавшиеся в образовательных учреждениях высшего профессионального образования России: Российский стат. ежегодник – 2010 г. / Федеральная служба государственной статистики: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru/bgd/regl/b10_13/IssWWW.exe/Stg/d2/07-85.htm.

[110] Торкунов А. Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России. Российский совет по международным делам. Внешняя политика России. Аналитика: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=1467#8 (дата обращения: 27.02.2013).

имени Б. Н. Ельцина (УГТУ–УПИ). Это объединение было совершено в целях создания одного из семи федеральных университетов России. Сегодня Уральский федеральный университет обладает самой обширной в регионе географией международных связей, включающей как страны СНГ, так и дальнее зарубежье. В 2012 учебном году в УрФУ было зачислено около 300 иностранных студентов, 70 из них приехали из стран дальнего зарубежья – Гвинеи, Китая, Вьетнама, а также из европейских стран. В университете учатся молодые люди из 36 государств мира[111]. Наибольшее количество иностранных учащихся приехали из Китайской Народной Республики, второе место по численности занял Таджикистан, третье место разделили Казахстан и Корея. Отметим, что студенты, прибывшие в УрФУ из стран Европы, составляют только 1 %, что скорее свидетельствует о невысокой пока конкурентоспособности вуза на международном рынке образовательных услуг. Иностранные студенты обучаются по 35 направлениям и специальностям подготовки, представленным как бакалавриатом, так и магистратурой, почти каждый третий – студент первого года обучения.

Рост числа иностранных студентов в вузе актуализирует проблемы, связанные успешным прохождением процесса социальной адаптации учебными мигрантами. Социальная адаптация предстает как процесс становления и развития социальной активности индивида/социальной группы, формирования системы социальных действий и взаимодействий в соответствии с нормами и ценностями, принятыми в обществе, в конкретной социальной группе. Социальную адаптацию можно рассматривать как особый вид взаимодействия индивида/социальной группы с социальной средой, в процессе которого происходит нормативно-ценностное согласование ожиданий, возможностей и требований социальных субъектов, в нее включенных.

Именно вопросы адаптации иностранных студентов, прибывших в университет из Китая, КНДР, Кореи, Монголии, Японии, вошли в предметное поле эмпирико-социологического исследования, проведенное нами в 2012 году в Уральском федеральном университете. Всего было опрошено 110 студентов, из них: 52 % – юноши, 48 % – девушки. Средний возраст опрошенных составил 20 лет. Наибольшая доля респондентов – студенты 2 и 3 курсов обучения (69 %). Материалы исследования

[111] Первокурсникам УрФУ помогут запомнить расположение общежитий и медсанчасти: Архив новостей Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://urfu.ru/home/press/news/article/pervokursnikam-urfu-pomogut-zapomnit-raspolozhenie-o (дата обращения: 18.09.2012).

позволили выделить такие проблемные блоки как учебно-образовательная и досугово-бытовая адаптация студентов.

Проблемы учебно-образовательной адаптации иностранных студентов

Учебно-образовательная адаптация иностранных студентов касается процесса их вхождения и взаимодействия с новой для них организационной моделью высшего образования и теми субъектами, которые включены в нее. Одним из факторов успешной адаптации следует считать мотивацию выбора вуза студентами, поскольку добровольный выбор способствует мобилизации внутренних резервных сил личности, использование которых позволяет преодолеть возникающие в процессе адаптации проблемные зоны (табл. 13).

Таблица 13

Мотивы выбора вуза обучения

№	Мотивы выбора вуза	Абс.ц.	% от числа опрошенных
1	Высокое качество образования	55	50
2	Получение направления от Министерства образования с указанием места обучения	20	18
3	Отсутствие в стране исхода вуза, где можно получить интересующую специальность	14	13
4	Возможность получить высшее образование бесплатно	12	11
5	Отсутствие возможности обучения в другом вузе	9	8
6	Привлекательные условия обучения	0	0
	Итого	110	100

Большая часть опрошенных (55 %) полагает, что Уральский федеральный университет предлагает образование высокого качества. Этот факт, скорее всего, связан с общением с бывшими выпускниками УрГУ и УГТУ-УПИ, которые еще в советский период получали высшее образование и сохранили добрые воспоминания о качестве обучения, обеспечивающим в будущем карьерный рост в родной стране.

Каждый пятый отмечает, что приехал учиться по направлению, что свидетельствует о высокой заинтересованности правительственных структур восточных государств в высококвалифицированных специалистах, владеющих русским языком, способных вести активную деловую деятельность с Россией. 9 % студентов указали, что учиться в другом вузе не было возможностей. В этих случаях следует говорить о том, что почти для каждого третьего студента обучение в УрФУ имеет вынужденный характер, соответственно установка на быструю и успешную образовательную адаптацию у них ниже, что требует

дополнительных мероприятий в этой области со стороны администрации высшего учебного заведения.

Показатель привлекательности условий обучения не вошел в мотивационную структуру иностранных студентов, что связано с проблемой информированности о современной ситуации в вузе и в стране обучения в целом. По данным опроса 38 % студентов отмечают, что почти ничего не знали о российской системе высшего образования до приезда на учебу в УрФУ. Этот факт также значительно осложняет адаптацию студентов и удлиняет ее период. В этой ситуации повышается значимость кураторов и студентов-одногруппников как источников информации о специфике высшего образования и особенностях его получения в УрФУ.

Получение образование в другой стране всегда ставит в качестве главного условия успешного обучения хорошее освоение языка общения, это требование предъявляется ко всем иностранным студентам. Часть из них обучается на специализированных курсах у себя на родине, другая часть обучалась в течение года на подготовительном факультете УрФУ, чтобы сначала освоить язык обучения, а затем приступить к получению профессиональных знаний (табл. 14).

Таблица 14

Уровень знания русского языка студентами из стран Восточной Азии

№	Оценка уровня знаний русского языка	Абс.ц.	% от числа опрошенных
1	Могу читать, но трудно понимаю речь	72	66
2	Только начинаю изучать русский язык	20	18
3	Читаю и понимаю речь	10	9
4	Читаю, понимаю и могу легко говорить	8	7
	Итого	110	100

Значительная доля иностранных студентов (66 %) отмечает, что с трудом понимает устную речь. Языковой барьер становится преградой, затрудняющей общение с преподавателями, студентами, принимающим сообществом Неоднозначность интерпретации языковых выражений, обусловленная разными культурными традициями, использование сленга, идиоматических выражений коренным населением страны обучения ведет к искажению восприятия, неверным оценкам, а также к ограничению взаимодействия с субъектами образовательного процесса. Каждый второй опрошенный (48 %) отметил недостаточное количество часов преподавания русского языка как базовую проблему в процессе образования.

Еще одной проблемой в сфере обучения для 45 % опрошенных студентов выступает дефицит практической деятельности по специальности. Основой производственной практики выступают требования федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, поэтому не представляется возможным увеличение доли часов/недель на нее в соответствии с запросами иностранных студентов. Вместе с тем, на уровне конкретных институтов и факультетов, изучив потребности студентов и их характер, можно определить возможные пути решения вопроса, в том числе с использованием внебюджетных средств.

В проблемное поле учебно-образовательной адаптации попали вопросы и материально-технического обеспечения учебного процесса: низкая обеспеченность компьютерной техникой (26 %), отсутствие постоянного доступа в интернет (20 %). В настоящее время вопрос доступа в интернет на территории Уральского федерального университета практически решен, студенту необходимо лишь запросить логин и пароль, тем самым получив возможность пользоваться всемирной сетью. Здесь, по нашему мнению, скорее всего, имеет место низкий уровень информированности самих студентов. Кроме того, институты и факультеты имеют специализированные компьютерные классы, работу которых, возможно следует оптимизировать, руководствуясь запросами обучающихся.

Проблема учебно-методического обеспечения образовательного процесса касается, по мнению учебных мигрантов, дефицита учебных материалов и пособий (27 %). В данном случае речь идет, прежде всего, о недостатке учебной литературы на родном для мигранта языке. Более половины опрошенных (64 %) отметили ее отсутствие в библиотечном фонде вуза. В этом вопросе, на наш взгляд, кроется следующее противоречие. С одной стороны, библиотечный фонд российского вуза не должен, а точнее не обязан обладать обширной научной, учебно-методической базой на иностранном языке, являющимся родным для студентов-мигрантов. С другой стороны, наличие литературы на родном для иностранных студентов языке может стать фактором конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг, что повысит его привлекательность и увеличит поток студентов-иностранцев.

Особый интерес представляет оценка студентами профессорско-преподавательского состава университета: определяя качество преподавания в целом высоко (36 % студентов ставят отличную оценку), тем не менее 22 % опрошенных полагают, что преподаватели занижают

свои требования, «сочувствуя» учебным мигрантам, находящимся в иноязычной образовательной среде.

В целом, учебно-образовательная адаптация иностранных студентов, приехавших из стран восточной Азии, является процессом длительным, но протекает достаточно успешно, чему способствуют также и такие личностные качества образовательных мигрантов, как нацеленность на результат, трудолюбие, готовность помочь товарищам в получении необходимых знаний.

Проблемы досугово-бытовой адаптации иностранных студентов

Быт и досуг учебных мигрантов выступают неотъемлемыми компонентами их жизнедеятельности. По результатам опроса 94 % студентов проживают в общежитии, и лишь 5 % из них удовлетворены условиями. Основными факторами неудовлетворенности стали: санитарно-гигиенические условия (50 %), шум (31 %), большая численность студентов, проживающих в одной комнате (27 %), деятельность сотрудников общежития (комендантов, охраны, уборщиц – 9 %).

Вместе с тем, следует отметить, что особенности российского студенческого быта становятся нормой для иностранных студентов. Для того, чтобы процесс социальной адаптации проходил более быстро, иностранные студенты используют механизм подражания (копирования). Основными элементами, которые включили студенты в свои повседневные практики, стали: предпочтения в еде и напитках (кипяток с медом, чай с лимоном и сахаром, соленые огурцы), девиации (курение, алкоголь), одежда (открытая откровенная одежда).

Студенты отдают предпочтение национальной кухне, блюда которой готовят сами, получая посылки со специями из дома. Это связано с тем, что каждый четвертый опрошенный столкнулся с проблемой низкого качества продуктов питания, каждый пятый признался, что не умеет готовить блюда русской кухни. Столовые, кафе и рестораны не пользуются особым спросом, поскольку требуют значительных финансовых затрат. Кроме того, 28 % опрошенных отметили высокую стоимость продуктов питания, и каждый третий (31 %) определил свой материальный статус следующим тезисом: *«Денег хватает только на приобретение продуктов»*.

В структуре досуга лидерство принадлежит пассивным видам деятельности: свободное время проводится за компьютером (64 %) и слушанием музыки (61 %). Способы времяпрепровождения, используемые учебными мигрантами, характерны и для российской студенческой молодежи, однако мы полагаем, что организация совместных мероприятий

в структуре внеучебной деятельности будет, во-первых, актуализировать активные формы досуга, и, во-вторых, ускорит процесс социальной адаптации иностранных студентов. Предпосылкой для этого может служить доброжелательное (28 %), хорошее (41 %) отношение со стороны российских студентов.

Иная ситуация складывается в системе взаимодействия с другими социальными группами (табл. 15).

Таблица 15

Ситуации, в которых иностранный студент сталкивается с трудностями*

№	Ситуации	Абс.ц	% от числа опрошенных
1	При посещении медицинских учреждений	47	43
2	При общении с незнакомыми людьми на улице	46	42
3	В поездке в транспорте	32	29
4	При проведении местных праздников	21	19
5	При приобретении продуктов питания, товаров в магазинах	18	16
6	При посещении театров, концертных залов, кино	0	0
7	Трудностей не возникало	0	0
	Итого	164	149

Примечание: *Сумма ответов превышает 100 %, так как каждый респондент мог дать не более 3 вариантов ответа на поставленный вопрос.

По результатам исследования, 43 % опрошенных отмечают проблемы во взаимодействии с медицинскими работниками, 42 % – трудности при общении с незнакомыми людьми на улице. В первом случае речь идет о языковом барьере, который становится препятствием при общении с медицинским персоналом. Вопросы однозначного толкования, понимания в системе медицинской помощи имеют первостепенное значение, поскольку связаны со здоровьем, выступающим смысложизненной ценностью любого индивида. Назначаемые врачом диагностика и лечение могут иметь значительные отличия от традиционных способов и методов, применяемых в родной стране студента-мигранта. Во втором случае, основная причина, по мнению опрошенных, кроется в принадлежности их к иной этнической группе. Эта же причина возникновения сложностей является базовой при общении с кондукторами в транспорте, с продавцами в магазине, а также при взаимодействии с жителями Екатеринбурга на городских праздниках и иных городских мероприятиях. Абсолютно все участники опроса указали, что имеются проблемные ситуации во взаимодействии с принимающим сообществом, при этом, каждый третий респондент указал на словесные оскорбления, а 7 % опрошенных сталкивались с физическими формами насилия.

Особый блок проблем для иностранных студентов создают климатические условия. Для каждого третьего опрошенного климат Урала стал еще одним фактором, препятствующим ускорению процесса адаптации. Екатеринбург расположен в зоне умеренно-континентального климата, для которого характерна резкая смена погодных условий. Климат, например, Восточной Азии имеет выраженное различие между сухим холодным и влажным теплым сезонами. Студенты отмечают, что погода на Урале переменчивая, что создает особого рода трудности и дискомфорт в повседневной жизни.

Таким образом, в процессе досугово-бытовой адаптации образовательные мигранты из восточной Азии сталкиваются с большим числом проблем, связанных с непривычными климатическими условиями, спецификой проживания в общежитии, особенностями взаимодействия с принимающим сообществом. Успешность адаптации в значительной степени зависит как от самого студента, его готовности принять новые социокультурные нормы, так и от принимающего сообщества, его установок на конструктивное взаимодействие с представителями иноязычных этнических групп и общностей.

Барьеры и этапы социальной адаптации иностранных студентов

Социальная адаптация выступает формой активного отношения субъекта к окружающей действительности и отождествляется с деятельностью, направленной на преобразование объективно существующих структур и личностного потенциала[112]. Мы полагаем, что существуют барьеры социальной адаптации, понимаемые как совокупность факторов, препятствующих успешности адаптационного процесса и порождающие адаптационные проблемы.

Материалы опроса позволили определить основные барьеры социальной адаптации учебных мигрантов, которые мы объединили в следующие группы. Во-первых, организационные барьеры, связанные с процессом организации учебной деятельности студентов, их быта и досуга со стороны Уральского федерального университета. Основные проблемные зоны касаются распределения часов в учебных планах, методического и материально-технического сопровождения образовательного процесса, а также условий проживания.

Во-вторых, экономические барьеры, суть которых заключается в финансовой состоятельности учебных мигрантов, их материальной обеспеченности. Коммерциализация досуговой сферы ведет к снижению

[112] Козырева, П. М. Социальная адаптация населения России в постсоветский период / П. М. Козырева // Социологические исследования. – 2011. – № 6. – С. 25.

ее доступности для иностранных студентов, а высокая стоимость продуктов питания может оказать влияние на качество потребления и привести к ослаблению защитных сил организма. Кроме того, 26 % опрошенных поставили на второе место фактор материальной обеспеченности в системе условий, способствующих социальной адаптации.

В-третьих, социокультурные барьеры, к которым в первую очередь относятся признак национально-этнической принадлежности мигрантов, уровень владения русским языком, досуговые, бытовые установки и стереотипы. Освоение русского языка выступает фундаментальной основой процесса адаптации в иноязычной среде, 60 % студентов определили необходимость общаться на русском языке главной трудностью в адаптационном процессе и только 8 % уверены, что в полной мере овладели навыками устной и письменной речи. Иностранные студенты, принимая в повседневных практиках ценности и нормы студенческой субкультуры, тем не менее, остаются верны своим национально-этническим традициям и обычаям, воспроизводство которых вызывает затруднения. Так, например, каждый пятый опрошенный отметил отсутствие возможности готовить блюда национальной кухни.

В-четвертых, информационные барьеры, выступающие в двух ипостасях: с одной стороны, это отсутствие/дефицит/непонимание/неприятие информации о новой социальной среде, ее нормах и ценностях, что увеличивает социальную дистанцию между коренным населением и мигрантом и становится причиной отчуждения; с другой стороны, формирование некоторыми средствами массовой информации негативного образа мигранта, что ведет к мигрантофобии и тормозит конструктивное взаимодействие с принимающим сообществом. 42 % студентов заявили, что знают особенности взаимодействия представителей разных этнических групп в России, тем не менее, трудности в общении и понимании с представителями принимающего сообщества существуют. К их числу студенты отнесли, прежде всего, взаимодействие с медицинским персоналом и общение с незнакомыми людьми на улицах города.

Процесс социальной адаптации иностранного студента к новой среде имеет определенные фазы или стадии, через которые проходит каждый учебный мигрант. Критерии их выделения имеют комплексный характер и связаны, на наш взгляд, с одной стороны, с успешностью интеграции иностранных студентов в новую иноязычную среду (фактическое приспособление на всех уровнях жизнедеятельности), и, с другой стороны, субъективной оценкой социального самочувствия.

Результаты проведенной исследовательской работы позволили выделить следующие стадии социальной адаптации. Начальная стадия, по нашему мнению, начинается еще в родной стране и связана с мотивационной структурой будущих мигрантов и сбором информации об особенностях принимающего сообщества. Мы полагаем, что потребность в получении качественного образования может выступить основой более быстрого и успешного прохождения других адаптационных стадий. Что касается уровня информированности о принимающем сообществе, то уже в стране пребывания студенты указали тот информационный блок, который бы мог стать ресурсом, способствующий адаптационному процессу. Каждый третий отметил необходимость углубленного изучения на начальной стадии специфики образовательного процесса в российских вузах для организации собственной образовательной деятельности, а также просвещение в области традиций и обычаев как россиян в целом, так и российской студенческой молодежи. Для каждого пятого стала востребованной информация об условиях быта и особенностях проживания в общежитиях.

Следующую стадию адаптации можно определить как первичную. Она длиться в среднем от 3 месяцев до года. На этой стадии мигранты «знакомятся» с новой социальной средой: активно осваивают языковые нормы, наблюдают за поведением «местных» студентов, в основном в рамках университета. В быту их привычки, как правило, не меняются – в пищу они стараются употреблять еду только собственного приготовления; круг общения сосредоточен непосредственно в месте проживания – в комнате общежития с соседями-земляками.

Продолжительность данной стадии существенно сокращается, если иностранный студент к моменту поступления в университет имеет средний уровень знания русского языка (читает и понимает речь). Как правило, студенты из стран бывшего СССР проходят данную стадию в 1,5–2 раза быстрее студентов, прибывших из стран Азии. Вместе с тем, для части образовательных мигрантов она может стать последней: не желая принимать принятые в обществе нормы и ценности, они могут (будут вынуждены) возвратиться в страну исхода.

Переходу на следующую стадию – стадию вторичной адаптации – способствует накопление знаний о России: ее истории, культуре, особенностях взаимодействия между полами, специфике общения с коренным населением. На этой стадии иностранные студенты признают и принимают основные элементы системы ценностей новой среды. Длительность этапа может составлять от нескольких месяцев до 4–5 лет,

ее результатом становится интеграция в новое сообщество и укрепление социального статуса студента. Активное взаимодействие с профессорско-преподавательским составом вуза, а также с другими студентами как представителями принимающего сообщества способствует снижению сроков прохождения данного этапа.

Измерение успешности адаптации на данном этапе можно осуществить с использованием как объективных показателей: академическая успеваемость, общественная и научная активность, наличие друзей-россиян, активные формы досуговой деятельности и др.; так и субъективных индикаторов: оценка социального самочувствия, удовлетворенность образовательным процессов, условиями быта, структурой свободного времяпрепровождения, уверенность в собственной безопасности, отсутствие различного рода страхов и пр. В нашем исследовании, используя систему субъективных индикаторов, мы выявили, что большинство студентов (70 %), обучающихся на старших курсах (3–4) комфортно чувствуют себя как в университете, так и за его пределами. У них крайне редко возникают конфликты с принимающим сообществом, они не нуждаются в помощи сотрудников (подразделений) вуза, активно проводят свободное время, посещая кино, театры, т. е. стадия вторичной адаптации составляет в среднем – 3–4 года.

Особое внимание следует уделить тем субъектам, которые, по мнению студентов, способны оказать помощь и поддержку в процессе адаптации (табл. 16).

Таблица 16

Субъекты, от которых иностранные студенты хотели бы получить помощь для более быстрой адаптации

№	Субъекты	Абс.ц	% от числа ответивших
1	Одногруппники	35	32
	Преподаватели русского языка	28	25
2	Преподаватели тех предметов, которые трудно освоить	18	16
3	Специалисты отдела по работе с иностранными студентами	15	14
4	Декан, сотрудники деканата института (департамента)	6	5
5	Затруднились с ответом	4	4
6	Научный руководитель	2	2
7	Администрация общежития	2	2
	Итого	110	100

Сокурсники, по мнению каждого третьего опрошенного, выступают ключевой фигурой адаптационного процесса. Являясь ровесниками респондентов, они могут продемонстрировать особенности вузовского обучения, быта и досуга современной студенческой моло-

дежи, а также в процессе общения снизить языковые трудности. Одногруппники имеют уникальную особенность, выступая субъектом как учебно-образовательной, так и досугово-бытовой адаптации. Другие субъекты, отмеченные студентами-иностранцами, включены в образовательное пространство вуза и будут способствовать, прежде всего, успешной учебной адаптации. Существенную роль при этом играют преподаватели русского языка, преподаватели дисциплин, которые студентам доставляют особые сложности в освоении, а также специалисты отдела по работе с иностранными студентами.

Фундаментальность российского образования делает Россию привлекательной для иностранных студентов и, традиционно, в наши вузы приезжают на обучение студенты из разных стран. За последние годы количество иностранных студентов в нашей стране значительно увеличилось, что подтверждает главную тенденцию Болонского процесса – интернационализацию образования. К 2005 году эксперты поставили Россию на шестое место среди стран – лидеров по обучению иностранных студентов[113].

Социальная адаптация является важной частью вхождения иностранного студента в новый социальный мир. Успешность данного процесса зависит от многих факторов и даже при самых благоприятных условиях возникают трудности. Иностранные студенты УрФУ в процессе адаптации сталкиваются с проблемами, касающимися как учебно-образовательной деятельности, так и свободного времяпрепровождения и быта. Одним из субъектов преодоления барьеров, возникающих в адаптационном процессе и снижающих его успешность, может стать университет как социальная организация, в функциональное поле которой могут быть заложены вопросы развития коммуникативного пространства, ориентированного на интеграцию иностранных студентов в принимающее сообщество. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает включение в него не только представителей структур, призванных работать с данной группой, но и самих студентов, студенческих сообществ, объединений, организаций, способствующих динамичному включению учебного мигранта в насыщенную студенческую жизнь.

Н. Л. Антонова, Е. С. Дорожинская

---

[113] Кеворкова, Н. Университеты выживания иностранных студентов в России // Курьер Российской академической науки и высшей школы: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.courier-edu.ru/cour0510/1900.htm (дата обращения: 07.10.2005).

1.7. Национально-культурная специфика студентов из Китая и обучение русскому языку

Сегодня в большинстве стран мира наиболее престижным является образование, полученное за границей. И это характерно даже для стран, в которых существуют давние, сложившиеся на протяжении веков, образовательные системы весьма высокого уровня.

Интернационализация и глобализация экономики и культуры вовлекают в различного рода общение огромное количество носителей множества этнических культур. *Полиэтничность* и *многоязычие* стали реальностью практически всех государств, в связи с чем, все большее внимание ученых привлекают проблемы обучения иностранным языкам, в нашем случае – русскому языку.

Особое место в современных межкультурных контактах занимает студенчество. Мигранты из Китая составляют определенную его часть. Это контингент, который вновь появился в учебных заведениях России, Украины и Белоруссии после некоторого перерыва. Разумеется, современные китайцы радикально отличаются от тех, кто в 50-е годы прошлого столетия приезжали из тогдашнего коммунистического Китая. В основном это молодые люди в возрасте около 22 лет, по большей части избирающие для обучения гуманитарные специальности, прекрасно владеющие компьютером, но, увы, практически не подготовленные к жизни в новом этнокультурном окружении. И самым сложным для них становится формирование нового «языкового видения», связанного с радикальной коррекцией поведенческих стереотипов.

Не следует забывать и то, что в связи с новой демографической политикой Китая, мы, как правило, имеем дело с единственными сыновьями или дочерями в своей семье, что также накладывает на их мировосприятие и поведение специфический отпечаток.

Особого внимания заслуживает и проблема взаимоотношений внутри полиэтничной учебной группы, где могут возникать ситуации взаимного недопонимания или даже межкультурного конфликта. Получение с помощью преподавателя соответствующей, коммуникативно-значимой информации, помогает снять определенную напряженность во взаимоотношениях между представителями подчас резко отличающихся между собой культур.

На протяжении десяти лет автор данного раздела, работая в техническом вузе, читала курс, освещающий особенности этнической ментальности и национального характера отдельных народов мира, для слушателей философской магистратуры, за это время был нако-

плен и систематизирован значительный объем материала по данной теме, который анализируется в данном разделе.

Общеизвестным является тот факт, что изучение любого иностранного языка – это вхождение в новую культуру, в новый уровень и схему освоения и осмысления окружающего мира. Еще Вильгельм фон Гумбольдт считал языки разными пространствами, кругами, для понимания которых необходимо переходить от одного к другому, т. е. погружаться в различные концептосферы.

Таким образом, сегодня не подлежит сомнению утверждение, что всякое изучение языка своим предметом имеет определенную культуру. Известный французский лингвист Э.Бенвенист сформулировал его антропоцентрический принцип. Он писал, что язык создан по мерке человека, и этот масштаб запечатлен в самой организации языка, в соответствии с этим язык и должен изучаться.

Со второй половины XX века в методике преподавания языка как иностранного все активнее стало исследоваться соотношение языка и культуры. И пристального внимания заслуживали не только особенности изучаемого языка, но и важные характеристики родного языка обучаемого.

Геополитические реалии современного мира ставят на одно из важнейших мест проблему диалога культур и межкультурной коммуникации. Исследованием этих вопросов сегодня весьма активно занимаются лингвисты, рассматривая диалог культур как путь к мировой коммуникации, а философы видят в нем основу всей философии XXI века.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного, опираясь на многочисленные исследования последних лет, выдвигает задачу обучения личностному самовыражению средствами изучаемого языка. Это послужило толчком к введению в педагогическую практику понятия *экзистенциальной* компетенции, которая объединяет разнообразные факторы, характеризующие индивидуальность говорящего (взгляды, убеждения, ценностные ориентиры, представления и идеалы и т.п.), и позволяет предупредить возникновение психологических и социокультурных проблем в общении с представителями другой инокультурной общности.

В «Общеевропейских компетенциях владения иностранным языком»[114] особо подчеркивается важность овладения экзистенциальной компетенцией и отмечается, что формы выражения дружелюбного

[114] Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – Страсбург; Москва, 2003.

и заинтересованного отношения, принятые в одной культуре, могут быть восприняты носителями другой культуры как агрессивные или оскорбительные.

Выходцы из Китая, попадая в незнакомую, подчас вызывающую активное неприятие культурную, социальную и языковую среду, проходят сложный процесс межкультурной адаптации с целью достижения определенного уровня совместимости с нею.

Если они приезжают на учебу на 5–7 лет, то имеют возможность лучше узнать страну своего временного пребывания и ко многим вещам относиться с большим пониманием и терпимостью. В иной ситуации находятся те, чей срок обучения значительно короче – 2–3 года. Это, прежде всего, аспиранты и стажеры, которым за столь незначительное время необходимо не только завершить свое образование, но и пройти через все сложности и проблемы языкового и культурного шока.

Понятие *культурного шока* было введено в научную практику в 1960 году американским антропологом Карлом Обергом. Он выделил и описал такие его симптомы: ощущение собственной беспомощности и беззащитности; страх быть обманутым, ограбленным и т. д.; чрезмерная заинтересованность здоровьем и чистотой; ощущение повышенного внимания к собственной персоне со стороны окружающих; желание вернуться домой; психологические и физиологические проявления стресса; тревожность и даже параноидальные явления; ощущение тотального одиночества.

Культурный шок специалисты сегодня рассматривают как нормальную и даже необходимую реакцию на вхождение в чужую культуру, поэтому с начала 1990-х годов принято говорить не о культурном шоке, а о *стрессе аккультурации*.

Степень выраженности культурного шока и продолжительность межкультурной адаптации определяется внутренними (индивидуальными) и внешними (групповыми) факторами. В первой группе факторов важнейшими являются пол, возраст, жизненный опыт, уровень образованности и черты характера данного конкретного человека. Не вызывает сомнения, что эти факторы должны учитываться преподавателем, работающим с иностранными студентами. Но нас более всего должны интересовать так называемые групповые характеристики, среди которых на первом месте стоят особенности культуры, к которой принадлежат мигранты (в нашем случае – китайской). Фактически именно отсутствие такой информации в обществе приводит

к определенным проявлениям этнокультурной безграмотности и даже ксенофобии. Большинство жителей современной Европы не в состоянии распознать даже такой культурный маркер, как антропологический тип китайца, поэтому не видят различий в облике китайцев, вьетнамцев, лаотян или тайцев. Поэтому же видят в китайцах, по большей части, торговцев с наших многочисленных рынков или не чистых на руку предпринимателей, стремящихся продать подороже свой товар.

Социо- и психологические исследования в России и Украине показывают, что китайцы (как, кстати, и японцы) основной массой опрашиваемого студенчества оцениваются в целом позитивно, но манера их общения описывается с помощью определения «хитрые». А ключевым национальным понятием являются «Великая Китайская Стена» и «Большой скачок». Большинство респондентов отмечали также практическое отсутствие жестикуляции при осуществлении акта коммуникации[115]. И это практически вся информация о стране, в которой проживает 1,3 млрд людей! Стране с древнейшей культурой!

Но и сами китайцы подчас вызывают некоторое недоумение особенно у преподавателей, работающих с иностранцами много лет, тем, что не слишком много знают о культуре и истории собственной страны и с удивлением реагируют на демонстрацию такой осведомленности. Упоминание в аудитории каких-либо географических названий, исторических и культурных памятников вызывает у них умиление и восхищение. Именно проявление интереса к истории и традициям китайской культуры значительно облегчает прохождения кульминации культурного шока для студента. Хотя, согласно национальным традициям, китаец не станет привлекать внимание иноэтничных слушателей к своим проблемам и тем более обсуждать их. Как представитель весьма древней культуры, он не станет демонстрировать перед чужаками свои истинные чувства. Однако под влиянием средств массовой информации глобальная поп-культура проникает во все страны, и Китай в этом смысле не может быть исключением: эмоциональный и поведенческий стереотип молодого китайца начинает меняться.

В изучении языка принимают участие две стороны: студент, изучающий язык (*инофон*), и преподаватель, который его этому языку учит. Чем больше последний знает об особенностях национально-культурной специфики обучаемого, тем более он успешен в своей профессиональной деятельности. Фактически обе стороны заняты тем,

[115] Бєлова, А. Д. Вербальне відображення концептосферы етносу: сучасний стан вивчення проблеми / А. Д. Бєлова // Мовні і концептуальні картини світу: Збірник наукових праць. – Кіев, 2001. – № 5. – С. 18.

что знакомятся с культурой через язык, а язык изучают через культуру. Эта формула предложена российским ученым Е. И. Пассовым: усвоение фактов культуры в процессе использования языка как средства общения и овладение языком как средством общения на основе усвоения фактов культуры.

Каковы же психологические характеристики китайцев? К какому типу можно отнести данную лингвокультурную общность?

Для большинства европейцев все они – просто китайцы – граждане самой крупной в мире по численности населения страны. А среди них могут быть ханьцы, уйгуры, маньчжуры, ицзу, тибетцы, буи, мяо и другие представители более чем 50 народов, населяющих Китай.

В целом население Китая в основном принадлежит к двум языковым семьям: китайско-тибетской (с китайской, чжуан-тунской, тибето-бирманской и мяо-яо группами) и алтайской (с тюркской, монгольской и тунгусо-маньчжурской группами).

Говоря о данной категории учащихся, целесообразно воспользоваться одним из ключевых понятий этнической и социальной психологии – понятием «*этнос*», или, что еще точнее отражает многочисленность и разнообразие данной человеческой общности, – понятием «*суперэтнос*».

Сторонники социосферной концепции понимают этнос (народ или этническую общность) как явление в первую очередь территориальное, имеющее природное происхождение, как социальный организм, сложившийся из групп людей (по признаку «*комплиментарности*», согласно Л.Гумилеву) при условии уже имевшихся у них или достигнутых ими по мере развития различных связей (хозяйственных, культурных и др.), общности языка, общих черт культуры и быта, особенностей психического склада, религии, явившихся результатом *метисации*. Данные элементы синтезируются в этносе в динамическую систему, имеющую и собственное самоназвание.

Для Л. Гумилева этнос – это «тот или иной коллектив людей (динамическая система), противопоставляющий себя всем прочим аналогичным коллективам («мы и не мы»), имеющим свою особую внутреннюю структуру и оригинальный стереотип поведения»[116].

К. Г. Юнг, рассмотрев психологические особенности китайцев, отнес их (как и японцев) к *интровертному* типу наций, для которых характерна ориентация на внутренние личностные факторы. В оценках

[116] Гумилев, Л. Н. Этносфера: История людей и история природы / Л. Н. Гумилев. – Москва, 1993. – С. 285.

людей они руководствуются впечатлениями, оказываемыми на них объектом, не включаются во внешние события, сохраняют неприязнь ко всему, что не принадлежит к их этнической общности.

В отношении китайцев, определение конфигурации их сообщества как нечто, несомненно, объединенное одинаковыми знаковыми признаками, имеет особое значение.

Длительное время китайский этнос был ориентирован на предков и традиции, что, согласно терминологии выдающейся американской ученой-этнолога Маргарет Мид, следовало относить его к *постфигуративным культурам*, где каждое изменение протекало очень медленно и незаметно, традиции были непререкаемы, а картина мира стабильна. Именно поэтому представители китайского этноса на протяжении длительного времени были склонны рассматривать ценности другого народа сквозь призму собственных и отрицать их, если они не совпадали.

Сегодня современная китайская этническая общность существует в иных условиях – многие элементы ее культуры размываются – интернационализируется хозяйственная деятельность, жилище, быт и многое другое. Поведение предков не всегда рассматривается членами группы как модель. Налицо *конфигуративная* культура, в которой преобладающей моделью поведения служит поведение их современников (и при этом – уже не всегда членов их этнической общности).

В то же время, по мнению ряда исследователей, в менталитете китайцев присутствует несомненная преемственность этических представлений, ценностных ориентаций и поведенческих стереотипов. Весьма интересные наблюдения по этому вопросу представлены в работах Т. Е. Владимировой, которая проанализировала базовые принципы и стереотипы этнического мышления на материале китайских народных пословиц. Именно они доносят до наших дней традиционную народную этику и наставления «жизненной философии» Конфуция и воздействуют на нравственное состояние китайского этноса[117].

Автор характеризует модальность китайских пословиц, которые являются неотъемлемой частью китайской языковой картины мира, как рационально-прагматическую, а русских – как эмотивно-оценочную, что и обусловливает возможную неоднозначность их трактовки при изучении русского языка.

---

[117] Владимирова, Т. Е. Россия и Китай: в поисках оснований диалога культур / Т. Е. Владимирова // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля: Материалы городского науч.-метод. семинара «Русский язык как иностранный в российских технических вузах». – Москва: ИЦ МГТУ СТАНКИН, 2005. – Вып. 2. – С. 111–128.

Китайские пословицы и изречения достаточно образно иллюстрируют некоторые особенности черт характера, сценариев поведения и образа жизни китайцев. Приведем некоторые из них, часть из которых имеет семантические аналоги в русском языке:

«Отбрасывая нож, мясник мгновенно становится Буддой».

«Когда сопутствует удача, то и ум становится светлым».

«Приобретенное не возмещает того, что потеряно».

«Стыдно бросать камень вслед упавшему в колодец» = рус. Лежачего не бьют.

«Бесполезно гнать утку на шест» = рус. Ждать от быка молока.

«За борьбой тигров можно наблюдать с горы».

«Водой издалека не залить пожар вблизи».

«Резать курицу на устрашение мартышке» = рус. Бей своих, чтобы чужие боялись.

«Плохо, когда три дня рыбу ловят и два дня сети сушат» = рус. Работать, спустя рукава.

«Человек стремится идти по высокому месту, а вода стремится течь по низкому месту» = рус. Рыба ищет, где глубже, а человек – где лучше.

«Человека, который сам себя не бережет, карает Небо и Земля» = рус. Береженого бог бережет.

«Тысячу раз долго думать – все равно одна ошибка» = рус. На всякого мудреца довольно простоты; И на старуху бывает проруха.

«Вздумалось козявке раскачать большое дерево» = рус. Вздумал теленок с дубом бодаться; Плетью обуха не перешибешь.

«Хорошие дела из дому не выходят, а дурные дела на тысячу «ли» расходятся» = рус. Хорошая слава дома лежит, а худая – по свету бежит.

«Без ветра волны не поднимаются» = рус. Нет дыма без огня.

«Решил богомол телегу остановить» = рус. Плетью обуха не перешибешь.

«В одном государстве три верховных правителя» = рус. У семи нянек дитя без глазу.

«Из гнилого дерева поделки не сделаешь» = рус. Дурака учить – что мертвого лечить.

«Сидящему верхом на тигре трудно с него слезть» = рус. Взялся за гуж – не говори, что не дюж.

«Пользоваться мечом для забоя коров, чтобы перерезать горло голубю» = рус. Стрелять из пушек по воробьям.

«Вытягивать всходы рукой, чтобы они быстрее росли» = рус. Оказывать медвежью услугу.

«Поднявший камень себе же отшибет ногу» = рус. Не рой другому яму, сам же в нее попадешь.

«Старый конь знает дорогу» = рус. Старый конь борозды не испортит.

«Две птицы в лесу не стоят одной птицы в руках» = рус. Лучше синица в руках, чем журавль в небе.

«Тот, кого неожиданно укусила змея, три года пугается веревки» = рус. Пуганая ворона и куста боится; Обжегшись на молоке, дуть на воду.

«У собаки во рту не вырастают бивни слона» = рус. Свинья соловьем петь не может; Рожденный ползать летать не может.

«Реки и горы меняются, человеческую же натуру изменить трудно» = рус. Горбатого могила исправит; Сколько волка ни корми, он все равно в лес смотрит.

«/Находясь/ вблизи красного становишься красным, /находясь/ вблизи черного становишься черным» = рус. С кем поведешься, от того и наберешься.

«Лучше быть клювом курицы, чем хвостом коровы» = рус. Лучше быть первым в деревне, чем последним в городе.

«Лучше быть разбитым нефритом, чем целой черепицей». Словарь предлагает такое соответствие: Лучше умереть стоя, чем жить на коленях.

«Старшее поколение сажает деревья, чтобы молодое поколение могло найти себе отдых под ними».

«Без риса даже искусной хозяйке каши не сварить».

«Кто играет /шутит/ с огнем, тот сам себя и сожжет».

«Пока улитка и беззубка друг с другом сражаются, в выигрыше остается старик-рыбак».

«Выше встанешь – дальше увидишь».

«Те горы, что видны вдали,– вот они-то высокие» = рус. Там хорошо, где нас нет.

«Когда знаешь человека, то знаешь лишь его лицо, но не знаешь его сердце» = рус. Чужая душа – потемки и др.

Китайский этнос имеет длительную историю своего развития, поэтому своеобразной данью традиции является привычка рассматривать ценности и достижения другого народа через призму собственных. А составной частью структуры национальной психологии, национальной культуры и национального характера китайцев была и остается традиция. Ученые объясняют устойчивость национального характера длительностью существования так называемой «деревенской» цивилизации.

Многие черты национального характера определялись сутью «рисовой цивилизации», требовавшей от людей сплоченности, взаимопомощи, трудолюбия. Китайцы всегда умели, усваивая чужую культуру, приспосабливать ее к потребностям своего сообщества.

Главной чертой их национального характера считают рационализм. Ключевым словом для китайца во все времена было слово «польза». Это объясняют тем, что в традиционных китайских учениях отсутствовало религиозное начало, в единении Человека и Природы не было мистического поклонения Природе, а была необходимая, естественная, разумная связь, соотнесенность друг с другом. Человек сам может изменить себя, с пользой употребить свои возможности, знания, способности и по отношению к себе, и по отношению к Природе, и к обществу. Мудрецы, а за ними и все остальные, рассуждали не о том, что есть истина и ложь, что есть Мир, а о том, как их использовать в человеческих отношениях, как воздействовать на правителя и его политику.

Отсюда сугубый прагматизм китайцев: оценивая действия и поступки партнера по межэтнической коммуникации, они решают практические, конкретные проблемы – какую конкретную выгоду может преследовать их партнер по общению и какую пользу можно извлечь для себя. Если мотив не найден, китаец будет испытывать чувство беспокойства, так как будет искать скрытые мотивы, преследующие какую-то выгоду и пока что не выясненные им.

Исследователи отмечают чрезвычайное трудолюбие китайцев, их деловитость, воспитанные «рисовой цивилизацией» и конфуцианской этикой труда. Отношение к труду характеризуется организованностью, дисциплиной, терпением, аккуратностью. Китайцы всегда славились умением выполнять работы, которые отказывались делать другие. Способность много и упорно трудиться очень помогает современным китайцам совершать важнейшие экономические преобразования в стране.

Много написано о непритязательности, неприхотливости китайцев, которые большей частью были очень бедны на протяжении многих столетий. Отсюда проистекает извечная бережливость и экономность.

Как негативные черты национального характера китайцев европейцы называют тягу к покою, нелюбовь к переменам («Не дай вам Бог жить в эпоху перемен» – эти слова Конфуция широко цитируются), настороженное отношение ко всякого рода новациям, стремление избегать острых душевных страданий, душевного зла, культивирование стертости истинных чувств.

Для китайцев характерна своеобразная ксенофобия, т. е. нелюбовь к иностранцам, объяснимая тем, что до XIX века в Китае господствовала китаецентрическая теория: Поднебесная (Китай) – центр мира, окружающие Китай государства и народы слабы, не приобщены к конфуцианской цивилизации, потому призваны играть роль вассалов. Неудивительно поэтому, что у китайцев сохраняется влияние традиционной точки зрения о превосходстве китайской культурной традиции над западной.

Огромное значение для китайца всегда имела форма, которая по своей значимости превосходила содержание того или иного явления или действия.

Поэтому предпочтение всегда отдается внешним проявлениям учтивости, обходительности, почитания и практически не учитываются чувства и эмоции человека, его внутреннее состояние. В китайском сознании четко закреплено представление о том, что в общении значимым является не то, что ты думаешь, а то, что предписано правилами поведения в данной коммуникативной ситуации. Китаец уверен, что форма общения важна сама по себе.

Почтительное отношение к форме тесно связано в этнической психологии китайцев с глубочайшим уважением к ценностям прошлого. Так, мораль в китайском обществе зачастую основывается на священных книгах предков. Для китайцев авторитетны не только люди, стоящие выше по социальному положению, а и все китайские ценности, манеры поведения, слова, жесты, ритуалы, священная мудрость предков, китайские обычаи и традиции.

Жизнь в понимании китайца – реализация определенной социальной роли, а смерть – обычный переход из одного состояния в другое, поэтому ее не следует бояться. Поэтому человек, живущий на этом свете, должен строго соблюдать правила выполнения своей социальной роли и норм общения. В эти правила входит и обязанность заботиться о родителях. При этом обязанность перед отцом является более значимой, чем обязанности в отношении всех остальных родственников.

Ответственность в понимании китайца связана с определенным положением человека в социальной группе и целым рядом обязательств перед ней. Для каждого китайца первостепенное значение имеет его репутация, его «лицо», которым обозначается достоинство и престиж человека. «Потеря лица» практически равносильна смерти, так как такой человек становится изгоем в обществе и даже может быть вынужден пойти на самоубийство.

При этом престиж для китайца скорее показатель внешнего формального плана. В связи с этим принято скрывать или сглаживать негативные поступки или оценки своих действий и, наоборот, преувеличивать и восхвалять положительные. Поэтому китаец часто очень болезненно реагирует на сделанные ему замечания или оценки его деятельности. С этим связано и болезненное самолюбие, которое проявляется в личной или этнической самооценке.

Китайская традиция связана с настойчивым и даже агрессивным утверждением скромности и бескорыстия в качестве едва ли не высших человеческих добродетелей. В этом заключается традиционная формула благонравного поведения: «*Все доброе приписывать другим, все дурное брать на себя*». «Покаянный вид» китайца, обусловленный идеологическими требованиями общества, можно отнести к одному из неотъемлемых традиционных культурно-психологических феноменов в содержании этнического самосознания китайцев.

В настоящее время в китайском обществе складываются тревожащие людей изменения в области морали и нравственности, тесно связанные с переходом Китая к рыночной экономике. Китайские исследователи отмечают, что стоило только открыть ворота своекорыстным интересам, сразу же хлынул поток эгоизма, который невозможно остановить; в результате прежние морально-нравственные нормы, основу которых составляет альтруизм, игнорируются и принижаются. Неизбежно возникает вопрос о необходимости сохранения внутренней преемственности у молодых китайцев традиционных конфуцианских моральных идей и контроле влияния на них осуществляющейся модернизации в Китае.

По результатам анализа изучения социологами КНР системы нравственных ценностей у современных молодых китайцев была выделена следующая иерархия наиболее важных для респондентов моральных ценностей: честность, патриотизм, почитание родителей, цельность, выполнение обещаний, вежливость, скромность, чувство благодарности. Эти данные в целом подтверждают приверженность молодежи традиционным китайским обычаям и порядкам. Так, китайская молодежь считает наиболее важной «честность» – традиционную моральную установку, высоко ценимую в условиях, когда социальные контакты ограничиваются рамками семьи и соседства; менее ценимо «выполнение обещаний» – современная моральная установка, значимая в условиях рыночных отношений. Таким образом, проведенные исследования подтверждают приверженность молодежи к основным установкам учения Конфуция и сегодня.

Использование иностранных языков и языков-посредников идет через родной язык. Сам же язык является не только инструментом мыслительных действий и способом передачи информации, но и формой социального поведения, создающей определенное смысловое поле.

Обучение русскому языку (как и любому иностранному) ставит перед преподавателем задачу формирования межкультурной и многоязычной личности, которая может и готова к общению в инокультурной и иноязычной среде. Фактически речь идет о психологической аккультурации – процессе изменения индивида. Хотя следует заметить, что пределы возможностей такого изменения у представителей различных этносов весьма различаются.

Важнейшее значение имеет информация о степени сходства или различия между культурами в процессе адаптации. Для оценки степени сходства культур используется так называемый индекс культурной дистанции, который включает язык, религию, структуру семьи, уровень образования, материальный комфорт, климат, пищу, одежду.

Давно известно, что менее успешно адаптируются представители культур, где сильна власть традиций и поведение в значительной мере ритуализировано. Это корейцы, японцы, выходцы из стран Юго-Восточной Азии. Японцы, например, очень беспокоятся, что ведут себя неправильно, они заняты поиском «кода поведения» культуры, в которой правила регламентированы менее строго, чем в Японии. Достаточно быстро, хотя и с определенными проблемами, адаптируются выходцы из Африки, арабских стран и стран Латинской Америки, которые стремятся к установлению дружеских или любовных отношений со своими сокурсниками и местной молодежью, что весьма благоприятно сказывается на процессе адаптации.

Вживание в инокультурную среду студентов из Китая, как правило, проходит без особых осложнений, так как большая часть из них имеет достаточно четкую мотивацию – возможность получения иностранного диплома, который поможет в дальнейшей карьере и обеспечит престиж на родине. Ради этого они готовы преодолеть многочисленные трудности и приспособиться к новой среде обитания. Хотя следует заметить, что китайцы обычно не стремятся к сближению с представителями других культур и предпочитают круг своих земляков. Вне учебной аудитории они выбирают проживание на съемных квартирах в окружении своих же этнофоров, традиционную пищу, которую сами готовят, игру на компьютере, просмотр китайских фильмов – т. е. общение на китайском языке. Все это приводит к тому, что большинство из них после

подготовительного факультета и даже после первого курса – времени наиболее интенсивного изучения русского языка – испытывают серьезные трудности в вербальной коммуникации. Хотя, в конце концов, старательность и зубрежка делают свое дело, и в завершающей стадии обучения большинство из них в общении достаточно успешны.

Но если выходцы из арабских стран весьма смело включаются в общение, не слишком беспокоясь о правильности употребляемой лексики, падежей и синтаксических конструкций, то китайцы в своей языковой практике обычно являются пленниками разрешений и запретов, свойственных китайскому языку. Они с величайшим трудом преодолевают в фонетике стечение нескольких согласных вроде русских *страх, мгла*, не различают глухие и звонкие в словах *год – кот*, *дам – там* и т. д. Доминирует двусложная (двуморфемная) норма слова. Хотя в связи с развитием терминологии растет число более чем двусложных слов. При этом следует заметить, что китайский язык не признает использование интернациональных слов и во всех случаях стремится воссоздать собственную лексическую единицу. Словообразование осуществляется за счет словосложения, аффиксации и конверсии (от лат. *conversio* – изменение, превращение). Модели словосложения – аналоги моделей словосочетания (во многих случаях невозможно отличить сложное слово от словосочетания).

Особого внимания заслуживает изучение частей речи, так как они не различаются по родам, числам, падежам и, как правило, не имеют внешних морфологических признаков, по которым их следует отнести к той или иной части речи. Слово, занимая ту или иную позицию в предложении, приобретает соответствующее грамматическое значение. Употребление исчисляемых и неисчисляемых существительных, отсутствие у них изменяемости по родам, числам и падежам, отсутствие степеней сравнения у прилагательных, которые в китайском языке по своим грамматическим свойствам ближе к глаголу, чем к существительному, и многое другое, создает известные трудности преподавателю, работающему в китайской аудитории. Изучение глагола тоже проходит достаточно сложно, так как глагол, как и существительное, не изменяется по числам, родам и лицам. Проблемы возникают при изучении времени, видов, залогов и многого другого.

При изучении лексики проблем возникает еще больше. В китайской аудитории очень непродуктивны упражнения на языковую догадку, так как большинство китайцев предпочтет поиск изучаемой лексической единицы в своем электронном словаре. При этом для них

не будет иметь значения временной фактор, так как главное для китайца найти соответствие, зафиксированное не всегда адекватным переводом, а не участие в работе группы.

Китаец может настолько погрузиться в информационный поиск, что даже не заметит, что остальные студенты уже давно перешли к другому виду работы, а он утратит возможность проверить соответствие содержания данной лексической единицы выбранному аналогу.Так, например, слово *лицо* является для китайцев одним из самых характерных и многозначных. Если у всех народов это слово употребляется для обозначения физиономии, то в Китае за ним скрывается целый ряд принципов и понятий, которые тесно переплетаются с общественной жизнью. Нет большей беды для китайца, как «потерять лицо» и потому каждый из них беспокоится о «*сохранении лица*». «*Лицо*» – это статус, положение, честь, моральные качества и многое другое. А китайская вежливость не есть результат искреннего проявления симпатии. Это всего лишь условная форма общения, которая позволяет «*сохранить лицо*» и отличить воспитанного человека от невоспитанного.

Преподаватель, работающий в китайской аудитории, должен помнить, что не только китайские пословицы, но и общение с китайцами рационально-прагматично. Если он, что абсолютно соответствует нашей ментальности, излишне эмоционален во время учебных действий, то ему гарантировано непонимание, а то и весьма низкая успешность в процессе обучения своих подопечных языку.

Исследователи восточных культур указывают на то, что именно в особенностях языка следует искать корни своей национальной специфики. Если для европейца слово – это, прежде всего, то, что сказано, а письмо лишь вспомогательное средство, то для китайца (как и для японца) оно в первую очередь осознается как нечто написанное. Поэтому в их искусстве слово в виде иероглифа является обязательным элементом живописи.

Именно китайский язык предопределил особый путь формирования и развития данного этноса. Именно китайцы сохранили иероглифическое письмо и передали его соседним народам. При этом фонетическая сторона иероглифа могла отличаться, но его написание позволяло и позволяет им понимать друг друга. Развиваясь в рамках иероглифики, китайское письмо достигло весьма совершенной структуры и способно записывать любые слова и предложения устного языка[118].

[118] Владимирова, Т. Е. Россия и Китай: в поисках оснований диалога культур / Т. Е. Владимирова // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля:

Китайский язык является древнейшим письменным языком, в котором в его современном письменном варианте около 60 тыс. иероглифов (по некоторым данным – 80 тыс.). Не все из них используются одинаково часто. Средний китаец владеет несколькими тысячами иероглифов и вполне обходится ими. Для чтения древних конфуцианских книг необходимо было знать 7 тыс. знаков. Одни и те же иероглифы применяются для одинаковых по смыслу, хотя и различающихся по звучанию в разных диалектах слов. Это позволило использовать иероглифы как основу корейской, японской и вьетнамской письменности.

Иероглифы – это знаки, которые записывают слова или морфемы и могут одновременно обозначать и конкретный предмет, и абстрактное понятие, которому в русском языке может соответствовать существительное или глагол. В звуковом отношении иероглиф соответствует тонированному слогу и содержит указания на свойства предмета и на один из 4-х тонов, с которым он должен быть озвучен – а именно от этого будет зависеть его значение.

Начертание иероглифа складывается из стандартных черт (от 1 до 28, некоторые до 52), повторяющихся в различных комбинациях. Наиболее употребительные 2 тыс. иероглифов имеют до 11 черт. Чтобы выучить такое количество знаков, требуется значительное напряжение памяти. Сложные иероглифы являются комбинацией простых знаков, употребляющихся и самостоятельно. Древнейшие иероглифы-пиктограммы – схематизированные изображения предметов восходят к середине I тыс. до н.э.

Китайская традиция различает 6 категорий иероглифов, которые сводятся к трем группам:

1) пиктограммы и идеограммы. К ним относятся древнейшие простые знаки (например, «*дерево*» – *му*, «*гора*» – *шань,* «*человек*» – *жэнь*, «*солнце*» – *жы*), а также комбинированные знаки, указывающие на более абстрактные значения – сложные иероглифы (идеограммы), объединяющие два (например, «*человек*» + «*дерево*» = «*отдыхать*» или «*отдых*» – *сю* ; два одинаковых иероглифа «*дерево*» означают «*лес*», «*роща*» – *линь*; «*солнце*» + «*луна*» = «*ясный*», «*светлый*» и т.п.). Таких иероглифов в китайском языке около 1100.
2) Иероглифы, представляющие собой знаки-символы, которые предназначены для указания на некоторые явления действитель-

---

Материалы городского науч.-метод. семинара «Русский язык как иностранный в российских технических вузах». – Москва: ИЦ МГТУ СТАНКИН, 2005. – Вып. 2. – С. 113.

ности: например, «*верх*»- *шан*, «*низ*» – *ся*. Эти иероглифы вместе с пиктограммами составляют основной фонд (около 450 неразложимых знаков), на базе которого образуются все остальные иероглифы.

3) Фонограммы (большинство иероглифов) – сложные знаки, состоящие из ключей, дающих намек на значение слова или морфемы, и так называемых *фонетиков*, указывающих на точное или приблизительное звучание знака. В таких сложных иероглифах звучание совпадает или сходно со звучанием одного из элементов. Например, иероглиф «*мать*» – *ма* состоит из элементов «*женщина*» – *нюй* и «*лошадь*»- *ма* имеет звучание, которое определяется вторым компонентом. Ключи – это всегда простые знаки, фонетики могут быть простыми и сложными.

4) Заимствованные иероглифы – знаки разного строения, первоначально созданные для записи определенных слов, а затем использованные для записи других слов с отвлеченным значением. Одни и те же иероглифы употребляются для написания фонетически различающихся, но одинаковых по семантике слов в разных диалектах, а также слов древнего и современного языка, значительно разошедшихся в своем звучании. Например, единый для всех китайских диалектов иероглиф, передающий смысл «*человек*», пекинцы произносят как *жэнь,* шанхайцы как *н'ин*, шаньдунцы как *ин'* и т. д. Это в свое время позволило иноязычным народам Японии, Кореи и Вьетнама заимствовать китайскую письменность в значительной мере с китайской лексикой[119].

Исследователи указывают на то, что китайцы не перешли на слоговое или буквенное письмо, хотя, например, древнеиндийское буквенное письмо было им известно с начала нашей эры. Они развивали иероглифическое письмо, сохранение которого является предметом гордости китайцев, так как символизирует связь со своим культурным прошлым.

Китайские иероглифы являются мотивированно-условными символами, которые заложили основы конкретно-символической направленности китайского мышления. В отличие от алфавитного письма, лежащего в основе европейского абстрактно-понятийного мышления, иероглифика развивала образное восприятие и воображение. Иероглиф представляет собой некий синкретичный образ, передающий значительно больший объем информации, чем письменное слово.

---

[119] Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – С. 688.

В качестве примера часто приводят иероглифические названия стран, по сравнению с которыми их названия на европейский языках выглядят достаточно плоско и неинформативно: «*Страна восходящего солнца» (Япония), «Страна утренней свежести» (Корея), «Цветущее государство» (Тайланд), «Страна крайнего юга» (Вьетнам), «Государство небесной веры» (Индия), «Темная старина» (Монголия), «Государство выдающегося таланта» (Англия), «Государство логики закона» (Франция), «Государство нравственного примера» (Германия), «Прекрасное государство» (США), «Государство неожиданностей» (Россия*). Собственное государство китайцы называют «*Серединной центральной державой*».

Китайские иероглифы передают этико-эстетическую информацию, передаваемую от предыдущих поколений в художественно-образной форме.

Китайская каллиграфия представляла и представляет специфический вид изобразительного искусства. Каллиграфы наравне с живописцами и другими художниками пользовались большим уважением. Изящно написанные сложные иероглифы вызывали мистическое чувство благоговения, особенно у малограмотных людей. Выработка каллиграфического почерка всегда зависела от гибкости пальцев, поэтому каллиграф и писец постоянно перебирали правой рукой два шарика (диаметром 1–2 см), не давая пальцам «застыть».

В прошлом поклонение китайцев перед письменными знаками доходило до мистики: только письменность открывает глаза человеку на мироздание, делает его мудрым и даже святым.

В городах бумагу с напечатанными на ней иероглифами собирали в специальные ящики и нарезанными полосками торжественно сжигали под наблюдением и с одобрения священнослужителей. Возле ящиков вешали обращения: «С уважением относитесь к написанной бумаге». Считалось даже, что такая бумага оказывает лекарственное действие. Особое благоговение вызывала бумага с иероглифами, красиво написанными от руки. Конфуцианская мораль запрещала топтать ногами исписанную бумагу или что-либо в нее заворачивать – подобные действия рассматривались как неуважение к поучениям мудрецов[120].

В 19 веке маньчжурские и китайские феодалы видели в самой трудности усвоения китайского языка доказательство его превосход-

[120] Сидихменов, В. Я. Китай: страницы прошлого / В. Я. Сидихменов. – Смоленск: Русич, 2003. – С. 464.

ства над другими языками. Существовало выражение «*говорить на человеческом языке*», т. е. «*говорить по-китайски*».

Путешественники по Китаю не раз отмечали удивительную наивность местных жителей: когда к ним обращались на китайском языке, они делали вывод, что и другие народы пользуются исключительно китайским языком.

Иероглифические надписи на предметах обихода всегда создавали особый декор китайского жилища.

Освоение новой культуры через изучаемый язык не только помогает облегчить ее восприятие, но и формирует определенные навыки и стратегии поведения при контакте с ее носителями.

Общепризнанным является утверждение о том, что этнические модели и картины мира, менталитет, стереотипы, культурные ценности и модели поведения различны у представителей разных культур. Обучаемый обязательно сравнивает новую культуру со стереотипами родной и может ее принимать в разных вариантах: сравнительно полно, не полностью и даже отвергать.

Сложнейшей задачей, которая должна решаться в процессе обучения новому языку, является не только и не столько освоение произношения, знакомство с лексическими, грамматическими, синтаксическими и стилистическими категориями на основе психологической адаптации учащегося к новой языковой системе. Самым сложным становится формирование нового «языкового видения».

Поэтому, обучая чужому, новому для представителей иной культуры, языку, преподаватель должен обладать информацией о некоторых особенностях языка своего подопечного, так как характер познания новой действительности весьма существенно зависит от языка, на котором мыслит познающий субъект.

Так, например, в китайском языке природные явления – *гром, радуга*, *гроза, дождь* – связаны с волей неба, и это нашло свое отражение в этимологии китайских слов. Одно из названий *солнца и луны* по-китайски – *тянь-янь*, что означает «*небесные глаза*»; *радуга* называется *тянь-гун («лук неба»); гром – тянь-шен («голос неба»); звезды – тянь-и («одеяние неба»); северное сияние – тянь-ле («разрыв неба»); погода – тянь-ци («дыхание неба»)* и т.п.

Национально-культурная специфика просматривается на уровне всех компонентов семантической структуры языка. Люди членят мир, организуют его понятия и распределяют значения так, а не иначе в рамках определенного соглашения, имеющего силу для данного языка.

Так, в Китае – *свинья* – это не только знак года по восточному календарю, но и символ счастья и благополучия. Поэтому в китайской аудитории фразеологизм «*подложить свинью*» требует дополнительного пояснения.

Специфическая картина мира каждого отдельного народа – это синтетическое панорамное представление о конкретной действительности и месте каждого конкретного человека в ней. Она находит свое воплощение в языке.

Китайский крестьянин всегда был привязан к родовой земле, в которой видел единственное средство для существования своего рода. Поэтому китайская пословица говорит: «*Продать поле – все равно, что призвать смерть*».

Так, в традиционном китайском календаре каждый месяц делится на две половины – *цзеци*. В каждом году их 24. Древние китайцы создали свой календарь, основываясь на опыте земледелия и наблюдения за природой. 24 цзеци играют значительную роль в сельском хозяйстве Китая. Чтобы их легче было запомнить, сложили «Песнь 24 цзеци», в которой в рифмованной форме упоминаются все 24 названия[121].

Вспомним в связи с этим высказывание О. Шпенглера, который отмечал, что «каждой культуре свойствен строго индивидуальный способ видеть и познавать природу, или, что то же, – у каждой есть ее собственная своеобразная природа, каковой в том же самом виде не может обладать никакой другой вид людей…»[122].

В последнее время в методической и разного рода популярной литературе часто встречаются публикации на тему особенностей речевой и неречевой коммуникации разных народов.

Обучая речевому этикету, следует помнить, что в коммуникативные выражения китайского языка входят слова самоумаления и комплимент. В китайском языке под словами самоумаления подразумеваются скромничающие выражения, под комплиментом – любезные, приятные слова в адрес другого и в угоду ему. В речевом этикете современного русского языка нет скромничающих выражений.

Если два человека встретились случайно и почувствовали симпатию друг к другу, между ними может состояться следующий диалог:

– Нинь гуй син ? (Как Ваше драгоценное имя?)

– Цзянь син Ван. (Непристойное имя Ван.)

[121] Общие знания по культуре Китая. – The Overseas Chinese Affairs Office of the State Council. The Office of Chinese Language Council International. – Пекин: Sinolingua, 2007. – С. 217–218.

[122] Шпенглер, О. Закат Европы: В 2 т. Т. 1 / О. Шпенглер – М.: Мысль, 1993. – С. 198.

Если нужно обратиться к незнакомому человеку по дороге, то формы обращения могут быть следующими: Цзе вэнь и шэн. (Разрешите спросить один раз!) или: Цзэ гуан. (Разрешите немного занять Вашего сияния!)

В Китае, как и во всех восточных странах, принято подчеркнуто уважительно относиться к зрелым и пожилым людям. Так, если вопрос о возрасте собеседника задает младший старшему, то его формула будет такой:

– Гао шо? (Ваше высокое долголетие сколько?)

– Сю ду… (Напрасно прожил … лет)[123].

Старость в Китае окружена почетом и уважением. Это связано с традициями конфуцианства. Уже тысячелетие назад правительство публиковало Указы о награждении за уважительное отношение к старым людям. А старикам, достигшим 70 лет, выдавались специальные посоха, которые давали право на ряд привилегий и участие в дворцовых пирах и массовых мероприятиях для них. По достижении 70-летия пожилой человек получает к своему имени приставку «*лао*», что означает «*почтенный*», «*уважаемый*». Это стоит многих регалий и официальных званий.

Культурные особенности носителей языка оказывают влияние на речевое поведение субъектов. Если в русском языке самым распространенным приветствием при встрече является «*Здравствуйте!*», «*Добрый день!*» или «*Как поживаете?*» («*Как дела?*»), то в обращении китайцев приняты реплики «*Куда вы идете*?» или «*Где вы были?*», а то и «*Вы уже поели*?».

Следует помнить, что еда для китайца не просто утоление голода. Это нечто большее, чем ритуал. Это – священнодействие. До сих пор в Китае пожилые люди о человеке, потерявшем работу, скажут: «*Он разбил свою чашку с рисом*». Множество блюд китайской кухни связано с красивыми легендами. В рассказах стариков фигурируют седобородые старцы, открывающие беднякам кулинарные секреты, которые помогли ему стать богачом; источники в горах, которые под влиянием чар превращались в реки из вина. Главными героями в них были повара-кудесники, которые готовили блюда, придававшие воинам силу, невестам красоту, слабым и больным здоровье и бодрость.

[123] Чху, Дацю. Комплимент в русском языке и выражение самоумаления и комплимент в китайском языке / Чху Дацю // Сопоставительное изучение русского и родного/ иностранного языков: Сб. тезисов междунар. симп. / Ханчжоуский университет; Институт иностранных языков. – 1996. Октябрь. – С. 59–60.

Китайская кухня имеет трехтысячелетнюю историю. Даже дворцовые церемонии императоров, регламентирующие их жизнь, в значительной своей части связаны с едой. Порядок подачи блюд, сервировка стола, одеяние слуг, прислуживание за столом, музыка, звучавшая во время трапезы, были строго регламентированы. Обеды правителей состояли из 50–100 блюд, куда входили: «печень барса», «сердце крокодила», «медвежьи лапы» и т. д.[124].

Только в китайской кухне можно попробовать свинину, похожую на курицу, рыбу, похожую на баранину, или блюда типа «тигр, пожирающий дракона», приготовленную из кошки и змеи!

Только в китайском ресторане, расположенном в старой столице Сиане, можно найти 120 видов пельменей: с имбирем, с мясом, рыбой, креветками, бамбуком и рисом и т. д. Оригинально звучат и названия: «*пельмени из дворца дракона*», «*обезьянья голова*» или «*пельмени в виде шапки молодого человека*» и т.д.[125] И эти названия говорят о многом. Они свидетельствуют не только о многовековых традициях китайской кухни, а и о своеобразном видении самого блюда и порядка его подачи. Так, например, в Китае зачастую принято заказывать полные комплекты меню банкетов. Среди них одним из самых известных является «*Банкет Дома Конфуция*», истоки которого уходят к родине философа – провинции Шаньдун, где и сейчас живут его потомки. Конфуций считал, что порядок в обществе поддерживает этикет, поэтому и на пирах следует в высшей степени соблюдать установленный этикет и порядок[126].

Люди, воспитанные в традициях китайской культуры не могут понять, почему вопрос «*Как дела?*» обычно не воспринимают буквально и не ждут правдивого ответа. Это всего лишь ритуальное приветствие, имеющееся в большинстве европейских языков. Как правило, в качестве ответа ждут клише «*Прекрасно*» или «*Неплохо*», хотя тот, к кому обратились, может чувствовать себя неважно. А в традициях, например, американской культуры вообще принято отвечать только позитивно, то есть, ни в коем случае не говоря правды. Вопрос о том, поел или не поел ваш собеседник и куда он идет, могут посчитать странными или даже бесцеремонными, так как общепринятой является идея неприкосновенности личной жизни.

В большинстве азиатских культур существует правило, согласно которому, встретившись на улице с приятелем или знакомым, необхо-

[124] Куликов, В. С. Китайцы о себе / В. С. Куликов. – Москва: Политиздат, 1989. – С. 178.

[125] Там же. – С. 130.

[126] Общие знания по культуре Китая. – The Overseas Chinese Affairs Office of the State Council. The Office of Chinese Language Council International. – Пекин: Sinolingua, 2007. – С. 225.

димо остановиться, обменяться приветствиями, а потом поговорить. Время разговора зависит от продолжительности знакомства. Просто поздороваться и пойти дальше считается невежливым.

В китайской культуре тот, кто получает подарок, обязательно должен ответить равноценным. Поступить иначе – нарушить этикет.

Годы в Китае разделяются на десятилетний и двенадцатилетний циклы. Годы десятилетнего цикла назывались «небесными пнями», а двенадцатилетнего – «земными ветвями». Сочетание этих циклов давало полный шестидесятилетний «век». Начинался он с *деревянной крысы*, затем следовал *деревянный бык*, потом – *огненный тигр* и т. д. до *водяной курицы*, далее «пни» начинались сначала, а «*земные ветви*» продолжались: *деревянная собака, деревянная свинья, огненная крыса.* До следующей деревянной крысы проходило шестьдесят лет.

Десятилетний «век» сопоставлялся с пятью элементами и пятью планетами. Каждый элемент, которому соответствовали два года, имел твердый (нечетный, светлый) год (в японской символике – «старший брат») и мягкий (женский, темный, четный) год (в японской символике – «младший брат»).

Отдельного внимания заслуживает знакомство с языком мимики и жестов. Китайцу ничего не скажут покручивание пальцем у виска, многозначительное похлопывание по лбу или глубокомысленное почесывание по затылку. Многое в поведении и жестах самих китайцев нам тоже кажется непонятным или даже настораживающим[127].

Некоторые жесты имеют древнее происхождение. Например, обычай приветствовать сложением обеих рук перед грудью упомянут еще в «Рассуждениях и беседах» Конфуция. Адепты китайских воинских искусств вложили в него свою символику: считалось, что раскрытая ладонь одной руки и охваченный ею сжатый кулак другой демонстрируют нежелание нанести первый удар и уважение к противнику, а также символизируют собой два противоположный начала китайской натурфилософии – *инь и ян*. И сегодня этот жест является обязательным элементом приветствия, с которым участники спортивных соревнований по ушу обращаются к судьям и зрителям. Им же китайцы поздравляют своих родственников и знакомых с наступлением Праздника Весны, с днем рождения, повышением по службе, переездом на новую квартиру и т.п. Молодое поколение китайцев все меньше использует этот жест уважения и приветствия, заменяя его традиционным для европейца пожатием правой руки. Но, как отмечается, чужая традиция в китайском исполнении имеет некоторые особенности.

[127] Куликов, В. С. Китайцы о себе / В. С. Куликов. – Москва: Политиздат, 1989. – С. 256.

Жестом недоумения является хлопок тыльной частью кисти правой руки о раскрытую ладонь левой с последующим разведением рук.

Отличается и жест прощания: вместо привычного для европейца маятникообразного движения кистью руки из стороны в сторону (этот жест означает в Китае «нет!») совершаются короткие толчки ладонью вперед.

Так, считается нормальным протягивать для рукопожатия левую руку, если правая занята чем-либо другим. Пожав руку, китаец ее долго не отпускает, желая показать свое расположение к собеседнику, раскачивает, похлопывает сверху другой рукой. Многие китайцы имеют привычку во время разговора трогать своего собеседника за локоть или плечо, поглаживать и теребить рукав. Возможное объяснение в том, что традиционно телесный контакт на людях в Китае был ограничен строгими нравами, бытовавшими в обществе. Поэтому даже небольшое телесное прикосновение сразу открывает иное качество личных взаимоотношений, придавая им теплоту и доверительность, символизируя внимание и заботу[128].

Пальцы могут быть использованы и для счета. Кисть руки тыльной стороной должна быть обращена к собеседнику. Поднятый указательный палец соответствует цифре «один», указательный и средний – это «два». Для обозначения цифры «три» используется средний, безымянный пальцы и мизинец, «четыре» – все пальцы, кроме большого, «пять» – раскрывая ладонь. Называя цифру «шесть», следует сжать руку в кулак и оттопырить два пальца – большой и мизинец. Цифра «семь» показывается при помощи сложенного в щепотку большого, среднего и указательного пальцев, цифра «восемь» – посредством широко разведенных большого и указательного пальцев. «Девять» – это поднятый вверх и загнутый указательный палец. Для обозначения «десяти» следует скрестить между собой прямые указательные пальцы обеих рук.

Жест одобрения у китайцев – поднятый вверх большой палец – похож на жест русского человека. Если китаец говорит о чем-то недостойном или неприятном, то приложит подушечку большого пальца к верхней фаланге мизинца той же руки. Сложенные вместе большие пальцы обеих рук намекают на чьи-либо амурные отношения. Поглаживание указательным пальцем по щеке выдает желание пристыдить собеседника, у которого, должно быть, «на лице слишком толстая кожа». Ученые отмечают, что традиционные представления о физиче-

[128] Куликов, В. С. Китайцы о себе / В. С. Куликов. – Москва: Политиздат, 1989. – С. 256.

ской сущности личности, основанные на древней натурфилософской идее о сопряженности телесного и духовного, являются неотъемлемым компонентом этнического самосознания представителей китайского этноса.

Мимика китайцев не слишком выразительна. Только глаза и брови дают собеседнику дополнительную информацию о настроении и переживаниях китайца. Лицо китайца, следуя древним традициям, должно оставаться беспристрастным и выражать елейность. Во время разговора китайцы стараются сохранять неподвижным положение лица и тела, сидят прямо, почти не шевелятся. Китайцы избегают смотреть прямо на собеседника, потому что, по их представлениям, так делают только враги или ненавидящие друг друга люди.

Говоря о самом себе, китаец покажет пальцем на собственный нос. Следует помнить, что указательный палец собеседника, вытянутый в сторону китайца, является оскорблением, выражением недовольства или признаком плохого воспитания.

Улыбка китайцев является выражением согласия или приветствия, а иногда растерянности, а не чувства радости, как это имеет место у европейцев. Преподаватель, работающий с китайцами должен помнить, что улыбка на лице обучаемого может означать вовсе не радость, а страх. И чем больше собеседник выражает китайцу свое недовольство, тем более лучезарной становится его улыбка – он просто боится «потерять лицо».

При прощании люди старшего поколения кланяются друг другу, а младшего – обмениваются рукопожатиями, хотя в средневековом Китае рукопожатие считалось чем-то не совсем приличным: пожать руку было все равно, что пожать ногу. Поцелуи и объятия не приняты даже с родственниками. Поэтому студенты-китайцы часто настороженно относятся к бурным проявлениям чувств и эмоций представителей других национальностей.

Китайцы славятся своим трудолюбием, поэтому, например, идиологема русского языка «*усердно работать не нужно, вредно, бесполезно*», содержащаяся в пословицах *работа не волк – в лес не убежит; работа дураков любит; от работы кони дохнут; трудом праведным не наживешь палат каменных,* отсутствует в китайском языковом универсуме и требует дополнительных, достаточно сложных пояснений.

Преподаватель-русист, работая с текстом о Софье Ковалевской, может быть шокирован исключительно негативной оценкой умственных способностей женщины-ученого, которая предпочла науку семейной

жизни. Но перед нами – всего лишь китайский ментальный стереотип, отражающий сложившееся еще в Средние века представление о месте и роли женщины в обществе.

На начальном этапе, когда студенты еще не научились мыслить на русском языке, они часто устанавливают однословные соответствия между фактами изучаемого и родного языков, что приводит к искажению смыслового содержания высказывания. Результатом является появление ошибок-китаизмов: «смотреть газету», «он мало (много) одет» и т. д.

В китайской культуре и сейчас сохраняются традиции, которые не изменились, которые помогали китайцам выживать во время войн и завоеваний, природных и социальных катаклизмов. Они одновременно раздражают и восхищают представителей других культур. Прежде всего, это ориентация на «мы», а не на «я», желание помочь собеседнику «сохранить лицо», достигнуть согласия. Столетия господства конфуцианства сформировали настоящую потребность в порядке и послушании и установлении при контакте близких взаимоотношений с собеседником. Именно это является основой традиционной учтивости и официальности поведения, преувеличенной вежливости, групповой лояльности и идентификации, стремления избежать конфликтов, а также необыкновенной скромности при обсуждении чьего-либо положения, успехов или семьи.

В связи с этим следует иметь хотя бы поверхностное представление о том, что за учение легло в основу китайской ментальности и уже более двух тысячелетий управляет всем устройством мировосприятия и оценки социума в Китае. Речь идет о конфуцианстве – философии, основанной на личной морали и концепции власти правителя, который служит своему народу и правит посредством своего морального примера. Именно конфуцианство подпитывало китайскую жизнь и культуру на протяжении более чем двух тысяч лет. И хотя его автору приписывается роль основателя одной из мировых религий, на самом деле, он был главным образом светским философом, который интересовался проблемами личной и политической морали и поведения, который весьма редко ссылался на Бога, отказывался обсуждать загробную жизнь и избегал всех форм метафизических спекуляций.

Конфуций утверждал, что существует две самых главных добродетели – «*жэнь*» – *гуманность, доброжелательное отношение к ближнему* – и «*ли*»- *комбинация этических норм: хороших манер, церемоний, обычаев, этикета и правил хорошего поведения.*

Основная китайская религия, которая существовала еще до Конфуция – культ предков – была им усилена строгим акцентом на семейную верность и уважение по отношению к родителям. Конфуций проповедовал также уважение и покорность женщин по отношению к своим мужьям и подчиненных по отношению к своим правителям.

Но Конфуций абсолютно не одобрял тиранию. Он писал, что государство существует во благо людей, а не наоборот, а правитель должен управлять главным образом посредством морального примера, а не при помощи силы. Он был сторонником правила: «*Чего не хочешь себе, не делай другим*».

Популярность его учения была столь широка, что на протяжении многих веков наиболее интеллигентные и честолюбивые молодые люди и гражданская администрация в Китае формировали свое мировоззрение на основе конфуцианской философии. Более двух тысяч лет конфуцианские идеалы оказывали глубочайшее влияние на жизнь и мысли.

Исследователи видят причины такой популярности учения Конфуция в том, что его идеи были чрезвычайно практичными. Например, если он просил людей быть честными, то не ожидал от них, что они будут святыми. Это и обеспечивало чрезвычайную популярность его наследия в Китае. Даже современные чиновники придерживаются правил и предписаний, которые декларировал Конфуций. Именно он и его учение сформировали особый практицизм китайского мышления с его абсолютным приоритетом общества и государства и авторитетом мудрости.

Вот некоторые его мысли, ставшие афоризмами:

- *Будь умеренным, придерживайся середины и обретешь истину.*
- *Слушай слова и смотри на поступки.*
- *Следует достигать гармонии в отношениях, даже если есть разногласия; плох тот, кто и при согласии не обретает гармонии.*
- *Когда не разговариваешь с человеком, с которым можно разговаривать, ошибаешься в людях. Когда разговариваешь с человеком, с которым нельзя разговаривать, то напрасно теряешь время.*
- *Слеп тот, кто, говоря, не замечает мимики слушающего.*
- *Люди с разными принципами не могут найти общего языка*[129]

Традиции конфуцианства повлияли и на практику завуалированного или косвенного выражения мыслей. Говорящий полагает, что

[129] Владимирова, Т. Е. Россия и Китай: в поисках оснований диалога культур / Т. Е. Владимирова // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля: Материалы городского науч.-метод. семинара «Русский язык как иностранный в российских технических вузах». – Москва: ИЦ МГТУ СТАНКИН, 2005. – Вып. 2. – С. 177.

слушатель должен понять, что имеется в виду, а не выражать свои мысли прямо. Так, например, вместо прямого «*нет*» можно получить фразу типа: «*Я подумаю*», «*Мы изучим этот вопрос*» и т. д.

Преподаватель, работающий в китайской аудитории, должен проявлять настойчивость и терпение, так как поговорка «*время – деньги*» ничего не значит для китайца. Он, скорее, готов жить в соответствии со знаменитым латинским выражением «*спешите медленно*» (*festina lente*) или «*время и труд – все перетрут*».

Обучая русскому, мы не только погружаем студента в другую культуру, но и заставляем (хотя бы на время) подстраивать его собственное «видение» мира к иному, вероятно, сначала пугающе-чужому видению. Тем более важна здесь роль преподавателя, который, кроме коммуникативных навыков, передает своим ученикам этническую картину мира и социально-культурный опыт своего народа. И это он делает тем успешнее, чем больше он знает об их языке и культуре.

Полученная в ходе общения информация не только помогает заглянуть в своеобразное зеркало культуры другого народа, в котором отражаются и реальный, окружающий человека мир, и менталитет народа, и его традиции, обычаи, мораль, система его ценностей и норм. Она помогает раскрыть уникальность традиционной культуры Китая, понять особенности национального характера китайцев и решить проблемы адаптации к новой инокультурной среде для достижения необходимого уровня коммуникативной и экзистенциальной компетентности.

Н. М. Божко

1.8. Особенности обучения китайских студентов на подготовительных факультетах вузов Украины

Роль русского языка в мировой цивилизации остается достаточно стабильной и определяется не только числом его носителей – русский язык занимает устойчивое 9 место в мире среди самых распространенных родных языков, а также знающих его в качестве второго или третьего иностранного языка. У русского языка есть огромный внутренний потенциал для дальнейшего развития, истоками которого служит богатое культурное наследие. Но, несмотря на всю свою мощь и потенциал, русский язык является единственным из группы мировых языков, который, начиная с девяностых годов прошлого века, постепенно теряет свои позиции практически на всех континентах. В школах СНГ

сокращают количество часов по русскому языку, а зачастую и вовсе убирают эту дисциплину из школьной программы. Украина в этом отношении также не стала исключением. Основной причиной такого охлаждения к русскому языку стала политическая составляющая, ведь на языке так легко зарабатывать политические дивиденды. А падение интереса к языку не может не сказываться на методике обучения этому языку, все меньше внимания методисты и преподаватели-практики стали уделять разработке методического обеспечения преподавания русского языка как иностранного, поиску новых путей и технологий, созданию учебных пособий, этнолингвистическим и этнокультурным чертам носителей других языков.

Перед преподавателями русского языка как иностранного стоят три основные прагматические задачи, которые не просто взаимосвязаны между собой, они логически вытекают одна из другой: методические, лингвистические и психологические. Эти задачи стоят перед всеми преподавателями, они универсальны, поскольку не зависят от таких категорий методики как «носитель языка», «язык посредник», «образовательный уровень», «культурный уровень» и т. д. Несмотря на тот факт, что эти задачи являются основополагающими и их решением занимается не одно поколение и ученых, и преподавателей-практиков, до их решения еще очень далеко. Связано это с очень многими факторами, среди которых не только языковые, но и геополитические, религиозные, ментальные, культурологические и многие другие. Ведь язык – это «живой организм», который, подчиняясь законам развития общества, также не стоит на месте и развивается вместе с этим обществом.

Сегодня весь мир с интересом изучает феномен китайского экономического «чуда», окрепший во всех отношениях Китай ринулся, минуя кризисы, покорять весь мир. Отсюда и очередная волна всплеска интереса к китайским студентам, которые представляют собой довольно многочисленную и в то же время специфическую категорию студентов. И если существуют определенные различия и особенности в работе с китайскими студентами даже на уровне отдельно взятых университетов внутри одной страны, то на уровне разных государств, обучающих китайских студентов русскому языку, они особенно заметны.

Общая характеристика образовательного пространства РКИ в Украине

Преподавание русского языка в условиях современной Украины является многофакторным процессом, зависящим не только от

лингвистических особенностей языковой системы, но и от ряда других проблем, далеких от лингвистики.

Как известно, в процессе обучения русский язык как иностранный является не только средством обучения, но и целью. Когда мы говорим об овладении языком, то подразумеваем получение некоторого объема знаний и формирование на их основе навыков и умений осуществлять речевую/коммуникативную деятельность на этом языке. В процессе овладения русским языком лежит потребность освоить как минимум письменную или разговорную речь, как максимум – научиться осуществлять свободное общение на этом языке.

В Украине сложилась своя, отличная от российской, картина языковой подготовки иностранных студентов.

Во-первых, во все времена в любом цивилизованном обществе было принято считать, что языковая культура является неотъемлемой составляющей общечеловеческой культуры. И, тем не менее, на культуру любого народа (как и на ее составляющую – языковую культуру) во времена каких-либо политических коллизий периодически осуществлялось определенное влияние. Связано это с тем, что язык – это тот жизненно необходимый фактор, без которого существование и развитие общества невозможно. Именно этим язык удобен, ведь, его всегда можно поставить в первый ряд насущных проблем общества, им очень легко можно заменить любые проблемы, возникающие в обществе. Особенно он удобен в периоды политических и экономических кризисов. Увы, но так было всегда и во всех странах мира. Нам же, славянам, как нам кажется, присущ определенный максимализм при решении практически всех вопросов, что не могло не отразиться и на обучении русскому языку иностранных студентов. Так, если во времена Советского Союза почти на всех факультетах по подготовке иностранцев висели плакаты-лозунги: от «Я русский бы выучил только за то, что им разговаривал Ленин» – до полного запрета русского языка не только в аудитории, но даже на перерывах между занятиями. По такому пути пошли вузы Западной Украины, а это, в свою очередь, привело к резкому сокращению контингента иностранных студентов, обучающихся там. Иностранцы поехали на восток и юг Украины, где традиционно и в быту, и в учебных заведениях функционировал русский язык.

Во-вторых, об экономическом потенциале любой страны свидетельствует количество иностранных студентов, желающих получить в ней высшее образование.

Сегодня в Украине обучается более 50 тыс. иностранных студентов (стоит задача довести контингент иностранных студентов до 60 тыс.), из которых почти 16 тыс. обучаются в харьковских высших учебных заведениях. Только в Харьковском национальном автомобильно-дорожном университете обучается почти 1,5 тыс. студентов из сорока стран дальнего и ближнего зарубежья. Эти цифры свидетельствуют о том, что образовательные услуги, предоставляемые высшими учебными заведениями Украины, пользуются спросом на мировом рынке образовательных услуг. Хотя и здесь появились свои особенности. Если раньше преобладающее большинство в украинских вузах составляли студенты из стран дальнего зарубежья, то сейчас соотношение студентов из дальнего зарубежья и студентов из бывших Советских Республик стало резко меняться в сторону последних. Особенно значительно возросло количество студентов из Туркменистана (в Украине обучается около 10,5 тыс. студентов из Туркменистана, из них в Харькове – около 6 тыс. туркмен, т. е. практически каждый шестой иностранный студент в стране).

В-третьих, Украина является полиязыковым пространством, поскольку на ее территории проживает население, относящееся к разнообразным языковым группам. Только в Западном регионе Украины есть целые населенные пункты, в которых говорят, кроме русского языка, на румынском, венгерском, польском и других языках. На востоке и юге Украины в основном преобладает русский язык. Все это многообразие языков также прямо или косвенно влияет на преподавание русского языка как иностранного. Так, например, иностранный студент, окончивший один из подготовительных факультетов Харькова, который исторически является русскоязычным городом, не сможет обучаться в университете Львова, Ивано-Франковска или Винницы, то есть на Западной Украине.

В-четвертых, государственная языковая политика, связанная с всеобщей украинизацией, независимо от исторических традиций и языковой картины проживания той или иной народности также не способствует развитию методики преподавания русского языка как иностранного. К счастью, в Украине эта политика не зашла так далеко, как, например, в Молдове, где из школьных программ исчез молдавский язык, зато появился румынский. Но определенный вред, который предстоит исправлять еще не один год, такая «украинизация» принесла. Теперь школьники восточных и южных регионов Украины не знают ни русского, ни украинского языка – они перешли на русско-украинский

суржик, ведь в школе они учатся на украинском языке, а в быту разговаривают на русском языке. Сам же предмет «русский язык» отнесен к категории иностранных языков и его изучение переведено либо в ранг факультатива, либо сведено к минимуму.

В-шестых, работа по усовершенствованию языковых знаний, формированию коммуникативной компетенции обучаемых должна осуществляться в максимально естественной форме. Однако стимулирование речевой деятельности, как в учебной аудитории, так и во внеаудиторное время – часто достаточно сложная задача, так как коммуникативная компетенция иностранных студентов (особенно сразу после приезда в страну) значительно снижена, они чувствуют себя скованно и далеко не сразу преодолевают психологические и языковые барьеры[130]. Если в Советские времена иностранных студентов селили в общежитиях с украинским (русскими или русскоговорящими) студентами и языком бытового общения был русский, то сегодня они живут отдельно, вместе со своими земляками, с которыми, естественно, общаются на родном языке.

В-седьмых, после выхода Украины из Советского Союза практически сведены к минимуму возможности пополнения университетских библиотек литературой, издаваемой ведущими центрами преподавания русского языка как иностранного, такими как Институт русского языка имени А.С. Пушкина и Российский университет дружбы народов.

В-восьмых, достаточно проблематичной стала и возможность повышения квалификации преподавателями русского языка как иностранного в вузах России, ведь украинские преподаватели русского языка как иностранного также перешли в категорию иностранцев, со всеми вытекающими из этого последствиями.

Диалектные особенности русского языка в Украине

Огромное влияние на иностранных студентов Украины оказывают диалектные особенности разговорной речи носителей русского языка.

Русский и украинский языки (также как и белорусский) являются близкими и генетически и функционально. Еще А.А. Реформатский говорил о том, что желание отождествления своего и чужого во время изучения родственных или близкородственных языков «лежит на поверхности». Но это как раз и является той провокационной близостью, преодоление которой содержит в себе огромные практические пробле-

[130] Маликова, Л. Т. Использование психологических резервов личности учащихся в процессе обучения иностранному языку / Л. Т. Маликова // Literatura i jezyki slowian wshodnih. Stan obecny i tendencje rozwojowe. – Opole, 1997. – T. II. – S. 255.

мы. В данном исследовании мы не ставим перед собой цель рассматривать то положительное, что несет в себе взаимное влияние друг на друга двух близкородственных культур и языков. Мы хотим подчеркнуть обратную сторону процесса взаимовлияния, то есть низкий уровень как русской, так и украинской разговорной речи, большое количество интерференционных ошибок, поскольку более всего интерференция проявляется именно в лексике и фонетике наших иностранных студентов.

А это не может не отразиться на иностранных студентах. Ведь переступив порог аудитории и выйдя на улицу, иностранный студент тут же погружается вроде бы в ту же русскоязычную среду, но отличную от аудиторной. Улица, в большинстве своем, говорит на русско-украинском суржике с вплетением в его канву диалектной лексики, отыскать которую в словарях русского языка невозможно, но усвоение которой происходит чуть ли не на подсознательном уровне. Порой этот уровень бывает мотивационно значительно сильнее, чем теоретический аудиторный (ведь в аудитории изучается литературный язык).

Диалектная лексика, как и в любой другой стране, в Украине характерна практически всем регионам и наши иностранные студенты, находясь в такой языковой среде большую часть времени, считают ее, как и большинство среднестатистических обывателей, нормой.

Характеризуя диалектную картину Украины, мы не будем останавливаться на традиционно украиноязычном западном регионе. Нам более интересна та часть Украины, где русский язык традиционно является языком бытового общения: юг и восток Украины.

Выйдя из аудитории, иностранный студент не всегда в быту сможет понять собеседника, даже если они оба говорят на русском языке. Более того иностранец, окончивший украинский университет, не сможет понять, что такое булка хлеба (украинцу не понятно – это булка или хлеб), ему более понятен хлеб-кирпичик (россиянину не понятно – это хлеб или кирпичик). Точно также иностранец не может понять, почему сахар – это песок. Или, точно также как россияне не могут решить между собой как правильно: бордюр или поребрик, так в Украине этот вопрос является спорным. В Харькове и Одессе – это бордюр, в Донецке – поребрик, зато в Киеве – это бровка. Иностранные студенты, приехавшие на учебу в Киев, после подготовительного факультета Донецка, никак не могут понять, почему грязный подъезд там упорно называют «парадное» и относится оно к среднему роду, а в Одессе – это «парадная» женского рода. Практически везде в Украине свеклу

называют «буряк» или «бурячок» (иногда «бурачок»). В центре и на востоке Украины ящик письменного стола называется «шухляда», кафе – «ганделык», а в Киеве любого мужчину называют «дядей».

Харьков не имеет такого богатого диалекта как, например, западные регионы Украины или Одесса, но также поражает студентов-иностранцев, приехавших на учебу из других городов Украины. Так, стержень с чернилами для шариковой ручки в Харькове называют «ампулкой». Также, что характерно исключительно для Харькова, плечики для одежды – это «трампель» и никак иначе. Даже многие коренные харьковчане иногда не знают, как перевести на литературный язык «трампель». В лексиконе харьковчан «трампель» закрепился еще в конце позапрошлого века, а его авторство принадлежит хозяину швейной фабрики господину Трампелю. Чтобы увеличить продажи своей продукции он продавал одежду вместе с плечиками, на которых красовалось его имя. Также, только в Харькове, женщины завивают волосы «локонами», а не «плойками», бритвенное лезвие тут называют «чинкой», а молнию на одежде «змейкой», номер маршрута трамвая – «маркой». Для русского языка Харькова характерны и свои специфические фонетические особенности: очень сильно выраженное «гэканье» и «шоканье».

В лексике жителей Донецка также достаточно большое место принадлежит диалектной лексике, так в последнее время популярным стало слово «порожняк», которое употребляется в значении «ерунда». «Лайба» – это не двухмачтовая лодка с косыми парусами, а «велосипед» или «автомобиль». Если в России небольшая речка зовется «киндейка», то в Донецке – это маленькая комната или помещение[131].

Этот небольшой перечень диалектных слов и выражений, характерных для всех регионов Украины представляет собой дополнительную трудность в обучении иностранных студентов русскому языку. Бывает очень трудно объяснить иностранному студенту, что в русском языке нет глагола «ложить», потому что в быту они на каждом шагу слышат только его. Их удивляет, что люди, говорящие на русском языке не знают русского языка.

Особенности обучения китайских студентов в вузах Восточной Украины

Украинское образовательное пространство активно осваивается жителями Китая. Известно, что за пределами КНР из 1,35 млрд китай-

[131] Новостной портал Segodnya.ua: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.segodnya.ua.

цев проживает 55 млн чел. Среди иностранных студентов, обучающихся в Украине, китайские студенты традиционно занимают одно из первых мест по своей численности. Выбору китайскими студентами украинского образовательного пространства способствуют различные факторы, среди которых, что является немаловажным, ценовая политика украинских вузов и относительная безопасность проживания. Эти два фактора являются превалирующими даже над критерием комфортности проживания.

Китайские студенты – один из сложных иностранных контингентов, который занимает особую нишу в системе обучения иностранных студентов. Этому способствует не только их количественное преобладание над представителями других народов, но и их ментальные, историко-культурные, психологические и языковые отличия (на китайском языке сегодня говорит практически каждый пятый житель Земли).

Как и Украина, Китай состоит из различных регионов с населением, говорящим на диалектах, которые в других местах считались бы совершенно самостоятельными языками. Это объясняется тем, что в древности на территории Китая располагалось множество враждебных, изолированных друг от друга государств. Всех китайцев объединяют иероглифы, ведь их значение понятно всем, хотя произносятся они по-разному. Иероглифы произносятся по-разному, но пишутся одинаково. Именно иероглифика предотвратила возникновение в провинциях местного национального самосознания. Иероглифическая письменность и тесно связанное с ней сознание культурного единства не позволили единому Китаю превратиться в десяток независимых государств. Таким образом, китайцы долгое время могли понимать друг друга только благодаря письменности. Это стало основной причиной преобладания в системе обучения письменных форм общения и овладения знаниями. Чтение, письменная речь стали основой образовательной культуры китайской нации.

Сложившиеся академические стереотипы до сих пор актуальны для образовательного пространства КНР и без особых трансформаций переносятся на освоение иностранных языков. Китайская методика иноязычного обучения базируется на письменных аспектах обучения. Китайцы, склонные к объемному запоминанию, испытывают трудности при осуществлении устного общения. Обучение русскому языку в Китае имеет свои традиции. В последние годы в Китае наблюдалась тенденция к сокращению преподавания русского языка в средних школах и вузах. В первую очередь это связано проблемой трудоустройства.

Основными структурами, нуждающимися в специалистах данного профиля, все еще являются министерства, вузы, научно-исследовательские организации, а также совместные предприятия и компании.

Причиной снижения интереса к русскому языку стало все большее проникновение английского языка в различные области жизни китайского общества. В настоящий момент английский язык изучает 90 % школьников и студентов. Кафедры и факультеты русского языка и литературы имеются в 61 вузе страны, на них обучаются около 5 тыс. студентов, магистрантов и докторов. Всего в Китае работает тысяча преподавателей по специальности «Русский язык и литература» Средний возраст преподавателей в настоящий момент составляет 40 лет. В КНР, тем не менее, существуют организации, которые занимаются популяризацией русского языка; в первую очередь Китайская ассоциация преподавателей русского языка: она занимается государственной политикой по распространению преподавания РКИ на разных уровнях системы китайского образования[132].

Несмотря на глубокие социальные перемены, произошедшие в Китае в XX веке, традиции конфуцианства не утратили своего определяющего места в культуре китайского общества. В китайских официальных переговорах согласно существующей традиции первым должен высказать свою точку зрения гость. Как известно, конфуцианство – весьма своеобразная религия. Место Бога занимает Небо. Конфуцианство – прежде всего искусство жить. Если в других религиях на первом месте – Бог, мистическое духовное начало, то в конфуцианстве – нравственные нормы и правила, которыми необходимо руководствоваться людям в их земной жизни. Законодателями человеческой нравственности являются высокопочитаемые мудрецы, и они составили конфуцианский «учебник жизни». Можно сказать, в конфуцианстве мораль считалась первичной, а религия вторичной. Даже сегодня малейшее нарушение морали, пренебрежение к точно фиксированному церемониалу, ничтожное отклонение от выработанных веками и завещанных предками старинных традиций – все это сурово осуждается общественным мнением и властями[133].

Особое значение китайцы придают исполнению обязанностей перед другими людьми и самим собой. Важную стержневую роль прин-

[132] Балыхина, Т. М. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Моногр. / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян. – Москва: РУДН, 2011. – С. 34–35.

[133] Васильев, И. В. Эмоции и мышление / И. В. Васильев, В. Л. Паплужный, О. К. Тихомиров. – Москва, 1980. – С. 70.

цип гуманности во всем. Этот принцип в своей основе отличается от христианской гуманности, считающей, что надо прощать врагам и ненавистникам все. Конфуцианская гуманность гласит: «Платите добром за добро, а за обиду воздавайте по справедливости»[134].

Еще одной чертой китайской нации является четкое исполнение социальных обязательств, которое уходит своими корнями в прошлое. Поэтому традиционно китайцы являются приверженцами субординационного подхода во взаимоотношениях. Китайцы любят, даже желают неравенства в отношениях[135].

О. В. Харитонова выделяет ряд способов общения преподавателя и учащегося, выделяя при этом такие стили взаимоотношений в учебном процессе:

1) авторитарный;

2) общение с четко выраженной дистанцией;

3) дружеское расположение;

4) совместная увлеченность познавательной деятельностью;

5) общение – заигрывание;

6) общение – устрашение[136].

Для китайских учащихся наиболее приемлем стиль общения с четко выраженной дистанцией, поскольку суть данной модели общения заключается в том, что между педагогом и учащимся в качестве невидимого ограничителя выступает дистанция. Данный стиль характеризуется слабым межличностным контактом педагога и группы, ослабленной обратной связью в отношении предметных знаний и формируемых навыков, умений. Определенная строгость, сдержанность – качества, уважаемые китайцами в учителе[137].

Китайцы и в невербальном поведении довольно сильно отличаются от других народов своей культурой. Их уникальность обусловлена

---

[134] Балыхина, Т. М. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Моногр. / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян. – Москва: РУДН, 2011. – С. 43.

[135] Кабытова, В. И. Психологические и психолингвистические особенности обучения русскому языку китайских учащихся / В. И. Кабытова // Совершенствование методики преподавания русского языка в высших учебных заведениях КНР. – Москва, 2006. – С. 68.

[136] Харитонова, О. В. Культура устной речи преподавателя русского языка как иностранного: педагогическое говорение / О. В. Харитонова // Совершенствование методики преподавания русского языка в высших учебных заведениях Китайской Народной Республики. – М.: Далян, 2006. – С. 181.

[137] Балыхина, Т. М. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Моногр. / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян. – Москва: РУДН, 2011. – С. 46.

исторической изоляцией, перенаселенностью и особенностями китайского языка. Они характеризуются трудолюбием, сильно развитым эстетическим чувством, приверженностью традициям, дисциплинированностью. Знаменитая китайская вежливость принимает самые разнообразные формы. Китайцы стараются не обидеть собеседника выражением открытого несогласия или отказом, поэтому они произносят «да», даже подразумевая отрицательный ответ. Никогда не говорят «нет». Прямое высказывание в Китае считается неуместным. Смотреть собеседнику прямо в глаза – для китайцев признак невоспитанности, поэтому во время разговора они отводят взгляд в сторону. В Китае не приняты рукопожатия, зато правилом хорошего тона считается поклон, особенно их количество.

Китайцы часто улыбаются, но это не всегда выглядит искренним. Их улыбка нередко вызывает самые разные чувства: дружеское расположение, сдержанность, скрытость, неловкость. Улыбка нужна китайцу порой для общения, даже если собеседник ему не симпатичен.

Национальное своеобразие китайских учащихся проявляется в их психологии. У них определенный, своеобразный тип памяти, эмоций, восприятия, мышления, а также особенный жизненный опыт, знания, привычки, интересы, склонности, идеалы и ценностные ориентации. Эти факторы функционируют и взаимодействуют в процессе обучения. Община и коллективный труд играли и играют огромную роль в жизни народа, поэтому у китайцев сформировались такие качества, как жесткая дисциплина, сплоченность, четкое распределение ролей, высокая степень доверия к мнению группы. Стремление к стабильности, боязнь перемен и внутренняя сдержанность – долгое время были основными законами бытия китайского народа.

У современных китайских студентов наблюдаются остаточные явления этой психической организации, они не всегда умеют и хотят самостоятельно мыслить и активно проявлять свою индивидуальность. В старом Китае «тотальная морализация» привела к лицемерию и аморальности. Даже сейчас в китайских школах есть предмет «идеология и мораль». Нужно отметить, что в условиях чужой страны у китайских студентов очень слабо стремление к самовыражению, они скорее склонны слушать преподавателя, чем возражать ему или вступать в дискуссию, хотя последнее необходимо для развития мышления и речи. В межличностных отношениях с китайскими учащимися следует избегать конфликта, проявлять сдержанность и поощрять каждый, даже небольшой, успех на занятиях. Нужно стараться сохранять то луч-

шее, что было заложено традиционным менталитетом, например, поддерживать в них желание помогать друг другу, заботиться друг о друге, уважать старших или ровесников, которые знают больше и способны на большее по сравнению с ними. Традиционное китайское трудолюбие не сохранилось в прежнем виде у молодежи. Возможно, это объясняется тем, что в современном Китае нарушена традиция многодетной семьи и родители балуют своего единственного ребенка. А когда молодой человек живет далеко от дома и без контроля семьи, он чувствует много свободы и меньше ответственности.

Приехав учиться в Украину, молодые китайцы ощущают отсутствие той жесткой дисциплины, к которой они привыкли – ведь в наших вузах принят демократический или свободный тип общения между преподавателями и студентами, а не авторитарный, как в китайской школе. В нашей методике преподавания русского языка как иностранного используются элементы прямого метода, предметная наглядность, аудио и видео средства. Преподаватель стремиться научить студентов пониманию новой лексики в ситуациях, стараясь развить в них языковую догадку. Китайские студенты сопротивляются такой методике, пытаясь сохранить свои привычные методы. В основе китайского образования лежит заучивание классических текстов и постоянное их повторение. На занятиях ученики занимаются переводами текстов с древнекитайского на современный китайский, работая со словарями. Поэтому очень трудно отучить китайских студентов каждое слово смотреть в словаре.

Китайцы принадлежат к культуре коллективистского типа, у них низкий уровень адаптивности в непредсказуемых ситуациях. Чем более новой является ситуация, тем больше они могут использовать молчание и недоговоренность. Это позволяет «сохранить лицо». Поэтому, исправляя ошибки и анализируя неправильные ответы на занятиях, преподаватель-русист должен проявлять максимум сдержанности и такта. Главной задачей учащихся в Китае всегда было запоминание огромного количества материала и его воспроизведение, не предусматривающее ни его анализа, ни интерпретации, ни выражения своего отношения к нему. Система обучения не формирует у них навыков прогнозирования содержания текста по его названию, по ключевым словам, по началу предложения или слова. Большинство китайцев обладают некоммуникативным (рационалистическим) стилем изучения иностранных языков, легко выполняют подстановочные упражнения, но с трудом овладевают речевыми навыками, с трудом преодолевают

психологический барьер в процессе коммуникации. Находясь в иной языковой среде (в нашем случае, обучаясь в Украине) китайцы, принадлежа к культуре коллективистского типа, в повседневной жизни общаются только с земляками (естественно только по-китайски) и очень мало говорят по-русски, (даже не стремятся общаться с носителями русского языка) только в случае необходимости. Смотрят фильмы на китайском языке, слушают китайские песни. Поэтому им трудно дается чтение литературно-художественных и страноведческих текстов. Китайский этнотип ориентирован на получение знаний о языке как системе, а уже потом на практическое его использование. Однако китайские студенты, способные к кропотливой работе и монотонному труду, обычно пишут очень красиво. Если суммировать основные приоритетные моменты в китайском менталитете, можно сказать, что здесь важно стремление к сохранению лица, приоритет семьи над личностью и государства над отдельным человеком, смирение и прагматизм. Необходимо отметить исключительное трудолюбие и упорство в достижении цели, тщательность и скрупулезность в работе, любознательность, любовь к естественной красоте, склонность к детализации, конкретизации.

В работе с китайскими учащимися важно следующее:

1) иметь в виду особенности менталитета китайских студентов при обучении русскому языку (склонность к механическому заучиванию учебного материала, замкнутость в общении со студентами из других стран);
2) учитывать особенности систем русского и китайского языков, типологию ошибок китайских студентов в речи на русском языке;
3) реализовывать в учебном процессе принципы педагогики сотрудничества, индивидуального подхода к обучению и адаптации студентов к новым академическим и социокультурным условиям;
4) развивать навыки самостоятельной работы студентов в решении академических задач;
5) стремиться к обучению китайцев в интернациональных группах, где расширяются межличностные контакты и рамки межкультурного взаимодействия студентов из разных стран мира[138].

Кроме того, наш опыт практической работы в китайской аудитории, показывает, что для данной категории студентов необходимо:

[138] Балыхина, Т. М. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Моногр. / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян. – Москва: РУДН, 2011. – С. 87.

– разрабатывать конкретные речевые ситуации, требующие высказывания собственного мнения, выражения своего отношения к проблеме;
– помнить о необходимости систематического повторения старого материала и введение нового на его основе;
– максимально использовать зрительную наглядность.

В работе с китайскими студентами следует опираться на сильные стороны их психики:

– высокий уровень способности запоминания;
– развитую интуицию;
– зрительный канал;
– опору на письмо для лучшего запоминания нового языкового материала[139].

Учебно-педагогическое общение в китайской аудитории базируется на четырех принципах:

1) эмоциональная сдержанность;
2) соблюдение иерархии (авторитет преподавателя);
3) «сохранение лица» учащихся;
4) самостоятельность учащихся.

Китайские учащиеся чаще всего выступают в роли объекта, пассивно усваивающего знания. В украинской же методике обучения понимается иначе – процесс активного взаимодействия между учителем и учениками. Принципы педагогики сотрудничества для китайцев новы и непонятны, они ожидают четких указаний и бездействуют при их отсутствии. Педагогические принципы украинских вузов, более демократичные и мягкие с одной стороны, и требующие от студента инициативы и творчества, с другой, – вызывают у китайцев недоумение и растерянность.

Главной задачей учащегося в Китае всегда было запоминание огромного количества материала и его воспроизведение, не предусматривающее ни его анализ, ни интерпретацию, ни выражение своего отношения к нему. Китайская система обучения не формирует навыков прогнозирования содержания текста по его названию, по ключевым словам, по началу предложения или слова. Образ мышления китайцев можно назвать практическим, чуждым ненужным сложностям, они редко руководствуются абстрактными принципами, их логика отличается высокой предметностью.

[139] Балыхина, Т. М. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Моногр. / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян. – Москва: РУДН, 2011. – С. 88.

Стереотип национального мышления вынуждает китайцев конструировать стандартные ситуации, подчинять бесконечное разнообразие привычному стандарту. Китайские студенты не всегда умеют самостоятельно мыслить и активно проявлять свою индивидуальность, в условиях чужой страны у китайских учащихся очень слабо проявляется стремление к самовыражению, они скорее склонны слушать преподавателя, чем возражать ему или вступать в дискуссию, хотя последнее необходимо для развития мышления и речи.

Китайское общество глубоко иерархично: к вышестоящему начальнику, отцу, настоятелю храма каждый китаец относится с высшим почтением; их не принято открыто критиковать; авторитет любой власти – государственной, духовной, семейной – для китайцев почти священен. Конфуций учил, что в жизни каждый человек по воле Неба занимает предназначенное ему место; каждый должен добросовестно выполнять свои обязанности на своем месте: «правитель должен быть правителем, отец – отцом, а сын – сыном». В населении Китая преобладают мужчины, доля женщин ниже, что типично для многонаселенных развивающихся стран, это связано с более высоким социальным статусом мужчин, тяжелыми условиями труда женщин. Многие китайские семьи хотят иметь сыновей, так как именно сыновья – опора в старости.

Китайские религии оказали заметное влияние друг на друга; между представителями разных конфессий в Китае никогда не было вражды.

Китаец может отказать себе во многом ради вкусного обеда, на который идет всей семьей. Для китайца еда не просто утоление голода – это ритуал, До сих пор в Китае пожилые люди вместо приветствия обращаются друг к другу вопросом: «Вы уже поели?» А о человеке, потерявшем работу, скажут: «Он разбил свою чашку с рисом». В Китае, как ни в какой другой стране, искусство кулинарии доведено до совершенства; оно вошло в быт, обычаи, стало частью древней культуры китайского народа. Китайцы широко известны как неприхотливые люди – испокон веков они довольствовались тем, что имели, стараясь добыть минимум для пропитания в условиях тяжелой борьбы за существование. Не случайно китайская пословица гласит: «Тому, кто не испытал горечь жизни, никогда не придется оценить ее сладость»; оказала свое влияние и конфуцианская идеология, ориентировавшая сознание людей не на прелести загробной жизни, а на довольство минимумом в условиях реальной жизни. Она учила их видеть социальный идеал не в удовлетворении все возникающих потребностей,

а в достижении счастья с тем, что имелось. Китайцы привыкли считать, что счастье зависит не от внешних обстоятельств, а от них самих. В результате неприхотливость, умеренность, приспособляемость, умение наслаждаться жизнью, довольство малым стали целым комплексом взаимосвязанных черт их национального характера.

Образ мышления китайцев можно назвать практическим, чуждым ненужным сложностям:

- китайцы – энергичные, предприимчивые люди, стремящиеся в любых условиях достичь поставленной цели;
- китайцам в общении в целом присуща черта, которую можно назвать поразительной вежливостью, не являющейся чистой формальностью, внешней формой поведения, для нее характерны предупредительность, игра воображения, умение поставить себя на место другого и скромность, соединенная со старанием всячески уважать собеседника;
- китайцы – душевные и сообразительные люди, но их представления о правилах хорошего тона во многом не совпадают с нашими. Во время деловых встреч китайские участники переговоров очень внимательны к двум вещам: сбору информации относительно предмета обсуждения, а также партнеров по переговорам и формированию «духа дружбы», причем «дух дружбы» на переговорах китайцы отождествляют с хорошими личными отношениями партнеров.

Обучение китайских студентов на подготовительных факультетах вузов Украины имеет, безусловно, свои особенности. Эти особенности многофакторны и зависят не только от особенностей менталитета или их образовательного уровня.

В первую очередь на образовательный процесс китайских студентов влияют условия страны обучения и, прежде всего, уровень развития системы высшего образования. К выбору вуза китайцы подходят с прагматической точки зрения, в отличие, например, от арабских студентов (не там, где легче учиться, а там, где можно получить знания, нужные для их страны, возможности дальнейшего трудоустройства на родине – это уже следствие правильно выбранной профессии). В основном китайские студенты выбирают два образовательных направления: инженерно-техническое и гуманитарное направление. Среди инженерных направлений они отдают предпочтение машиностроительным и автомобилестроительным специальностям, в меньшей степени, но все же пользуются популярностью строительство и архитектура и строительство дорог и аэродромов.

Из гуманитарных направлений большим спросом пользуются учеба в консерваториях на специальностях оперное пение и фортепиано; в художественных учебных заведениях – на специальностях изобразительное искусство и дизайн. Причем, следует отметить, что на обучение в Украину приезжают гуманитарии с уже полученным высшим образованием у себя на родине. Образование в Украине ими рассматривается скорее как ступенька к будущему уверенному карьерному росту. Среди гуманитариев есть хоть и не очень многочисленная категория студентов, изучающих русский язык и литературу. Данное направление в обучении они связывают с дальнейшим трудоустройством в качестве дикторов на радио и телевидении в Китае.

В то же время, несмотря на все экономические успехи китайского народа, достаточное количество студентов выбирают для обучения украинские экономические вузы и специальности.

Учебный процесс при работе с китайскими студентами также имеет свои особенности, которые не во всех вузах Украины учитываются. В большинстве вузов на подготовительных факультетах срок обучения такой же, как и для других иностранцев, что, естественно, сказывается на их дальнейшей успеваемости. И только некоторые подготовительные факультеты учитывают особенности работы с китайскими студентами, увеличив время обучения до полутора лет. Мы считаем такой срок наиболее приемлемым, поскольку, как минимум, четыре месяца необходимы только для постановки фонетики.

К числу проблем, связанных с обучением китайских студентов, можно отнести недостаточное методическое сопровождение учебного процесса, учитывающее различия сопоставляемых языковых систем, а также ментальных и культурологических особенностей китайских студентов.

Еще одной проблемой при обучении русскому языку как иностранному китайских студентов (впрочем, как и других иностранных студентов) является проблема интерференционного влияния двух близкородственных русского и украинского языков друг на друга, так называемый бытовой суржик. Это языковое явление серьезно влияет на чистоту русского языка, поскольку носит достаточно массовый характер в бытовом общении.

В. В. Бондаренко, Л. Н. Бондаренко

1.9. Особенности академической адаптации студентов из Китая в техническом вузе

Современный этап развития общества в условиях глобализации и интеграции характеризуется стремительно возрастающей ролью высшего профессионального образования, которое влияет на темпы экономического и социального развития как всего мирового сообщества, так и отдельных государств и регионов. В настоящее время доступность, уровень и качество образования, наряду с такими показателями, как ВВП на душу населения и продолжительность жизни, является одним из трех, принятых в международной практике показателей индекса развития человеческого потенциала в ежегодно проводимой Организацией Объединенных Наций оценке качества жизни людей в мире[140]. Высокая профессиональная квалификация, уникальные навыки и способности, умение своевременно адаптировать их к постоянно меняющимся условиям становятся ведущим производственным ресурсом и основным источником экономического роста[141].

Общемировые тенденции развития высшего профессионального образования связаны с диверсификацией высшего образования, ориентацией на парадигму «образование для всех», развитие академических свобод, непрерывное образование, повышение внимания к подготовке специалистов в новых технологических и управленческих областях, повышение роли научных исследований, интернационализация высшего образования, формирование необходимого потенциала и стратегий развития на основе социального партнерства и расширения связей с миром труда, появление новой учебной среды, основанной на современных технологиях и новых видах образовательных услуг[142].

Расширение сотрудничества в сфере образования способствует росту академической мобильности студентов из разных стран мира. В современном образовательном пространстве рост мировой академической мобильности в значительной степени обусловлен возросшей активностью молодежи из стран Азиатско-Тихоокеанского региона.

---

[140] Башмакова, Н. И. Мировые тенденции развития высшего образования в XXI веке: видение Юнеско и практика реформ / Н. И. Башмакова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 1. – С. 29.

[141] Послевузовское профессиональное образование: состояние, проблемы и тенденции развития / С. И. Пахомов и др. // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 12. – С. 9.

[142] Башмакова, Н. И. Мировые тенденции развития высшего образования в XXI веке: видение Юнеско и практика реформ / Н. И. Башмакова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 1. – С. 29.

Лидирующие позиции среди стран данного региона занимает Китайская Народная Республика.

Стремительное экономическое развитие Китайской Народной Республики определило направления реформирования системы высшего профессионального образования Китая. Выделяют следующие общие тенденции развития высшего профессионального образования с учетом особенностей содержания, принципов реформ, ключевых идей, направлений развития высшего образования:

- ориентированность на общекультурную и идейно-нравственную подготовку;
- интенсивное развитие дистанционного образования в условиях неравномерного развития регионов;
- расширение автономии вузов;
- расширение международного сотрудничества в сфере образовательных услуг;
- выделение приоритетных вузов («Проект 211», «Проект 985») и их финансирование;
- повышение значимости научных исследований[143].

В исследованиях, посвященных реформированию национальной системы образования Китая, отмечается, что развитие данного процесса, соответствуя мировым образовательным тенденциям, осуществляется с учетом национальной специфики. Реформирование школьного образования исходит из необходимости создания качественных систем образования. Национальная специфика определяется историей, культурой страны, особенностями территории и национальными традициями народонаселения.

Общеобразовательная (средняя) школа Китая является базовым звеном реформирования образования. Исследователи подчеркивают, что в настоящее время в Китае реализуется на практике новая образовательная парадигма: отказ от широко распространенной прежде концепции «образование ради подготовки учащихся к экзамену» и переход к новому ориентиру – «образование для развития личности учащихся». Идет разработка новых образовательных программ, новых учебных планов, которые иначе представляют учебные предметы, их роль в образовании и воспитании учащихся[144].

---

[143] Базарова, А. Н. Основные тенденции развития системы высшего профессионального образования КНР(1978–2008): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Н. Базарова. – Улан-Удэ, 2011. – С. 18.

[144] Чэнь, Чжаомин. Высшая средняя школа Китая в условиях современных реформ образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Чэнь Чжаомин. – Чита, 2011. – С. 16.

Однако следует отметить, что сложившиеся образовательные традиции в школьной системе обучения Китая сохраняются до настоящего времени и современные китайские учащиеся не готовы к обучению в формате субъект-субъектной образовательной парадигмы в условиях новой академической среды.

Подготовка конкурентоспособных иностранных специалистов в российских вузах требует поиска эффективных способов организации учебного процесса и всестороннего изучения контингента обучаемых. В связи с этим? представляется необходимым исследование национально-психологических и этнокультурных особенностей учащихся, специфики их мыслительно-речевой деятельности и поведенческих стереотипов, учет различий в структуре национальных образовательных систем и образовательной системы Российской Федерации, изучение особенностей адаптации иностранных студентов к условиям обучения в новой образовательной среде и формирование межэтнической толерантности в процессе общения представителей различных культур.

В Санкт-Петербургском государственном политехническом университете количество китайских студентов, обучающихся по программе подготовки в вуз, за последние 10 лет составляет в среднем около 50 % от общего количества иностранных студентов программы предвузовской подготовки.

Многолетний опыт подготовки китайских абитуриентов в вузы России показывает, что академической адаптации студентов из Китая способствуют следующие факторы:

- учет академических традиций в системе среднего и высшего образования Китая при обучении иностранным языкам;
- учет особенностей менталитета китайских студентов при обучении русскому языку (склонность к механическому заучиванию учебного материала, отсутствие навыков выполнения творческих заданий, замкнутость в общении со студентами из других стран и др.);
- реализация в учебном процессе принципов педагогики сотрудничества;
- учет особенностей систем русского и китайского языка, типологии ошибок китайских студентов в речи на русском языке;
- индивидуальный подход к обучению и адаптации студентов к новым академическим и социокультурным условиям;
- использование в учебном процессе новейших методов и современных педагогических технологий;

– использование информационно-коммуникационной среды вуза;
– развитие навыков самостоятельной работы студентов в решении академических задач.

Успешность обучения русскому языку студентов из Китая во многом зависит от личностных качеств, способностей и умений учащихся, таких как:

– мотивация к изучению русского языка;
– опыт изучения иностранного языка;
– наличие навыков самостоятельной работы с учебным материалом;
– стиль когнитивной деятельности учащихся;
– предпочтения в формах работы с учебным материалом (работа с печатным текстом, таблицами, схемами, работа с учебным материалом на электронном носителе, работа с аудитивными материалами и др.);
– способность к адаптации в новой образовательной и социокультурной среде и др.

Изучение контингента иностранных учащихся может осуществляться в различных формах: наблюдение за учебной деятельностью и межличностными отношениями студентов из разных стран, индивидуальная беседа, анкетирование, тестирование и др.

Кафедрой русского языка как иностранного Санкт-Петербургского государственного политехнического университета ежегодно проводится анкетирование иностранных студентов. Целью анкетирования, которое является предметом рассмотрения, являлся мониторинг мнения иностранных студентов:

– о трудностях адаптации к условиям проживания и обучения в новой социокультурной среде,
– о мотивации к изучению русского языка,
– об отношении иностранных студентов к различным формам учебных занятий и внеучебным мероприятиям учебно-воспитательного характера,
– о самостоятельной работе иностранных студентов при изучении русского языка,
– о самооценке достигнутого уровня владения русским языком,
– о степени удовлетворенности условиями обучения в Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

Данные, полученные в результате анкетирования студентов из Китая, свидетельствуют о том, что:

– китайские студенты, приезжающие на учебу в Россию, на родине изучали иностранный (английский) язык (83,5 % респондентов), что положительно влияет на успешность изучения русского языка;
– 33 % студентов из Китая на родине в разной степени изучали русский язык. Предварительное знакомство с системой русского языка позволяет более успешно изучать русский язык в России.
– 66 % студентов отдают предпочтение обучению в полинациональных группах;
– 80 % студентов считают необходимой самостоятельную работу при изучении русского языка и занимаются самостоятельно не менее 2 часов ежедневно.

Студенты из Китая отмечают, что при овладении русским языком значительные трудности для них представляют при достижении

	базового уровня	I сертификационного уровня
говорение –	49 %	73 %
лексика –	57 %	27 %
грамматика –	27 %	53 %

Студенты отмечают, что успешному овладению русским языком помогают занятия с использованием технических средств обучения:
– в лингафонном кабинете – 88 %;
– в компьютерном классе – 95 %;
– в видеоклассе – 73 %.

При самооценке знания русского языка студенты из КНР считают, что владеют русским языком при достижении:

	базового уровня	I сертификационного уровня
отлично –	3 %	4 %
хорошо –	27 %	38 %
удовлетворительно –	49 %	70 %
неудовлетворительно –	9 %	0 %

Важным аспектом обучения русскому языку при подготовке в вуз является курс научного стиля речи, цель которого состоит в овладении определенным объемом общенаучной лексики по профилю будущей

специальности, изучении особенностей стиля изложения научной информации, структуры учебно-научных текстов, формировании коммуникативных навыков в учебно-профессиональной сфере общения.

По результатам анкетирования, студенты из Китая считают, что изучение научного стиля речи

- помогает изучать другие предметы – 78 %;
- поможет учиться на 1-м курсе – 80 %.

При изучении курса научного стиля речи, по данным анкетирования, представляют трудность:

- общенаучная лексика – 78 %;
- запись информации при восприятии на слух – 57 %;
- понимание информации – 71 %;
- ответы на вопросы – 46 %;
- передача содержания текста – 58 %.

Оценивая языковую подготовку к обучению в вузе, студенты из Китая считают, что смогут учиться – 54 % респондентов, считают, что учиться будет трудно – 42 %, затруднились ответить – 4 % респондентов.

Анкетирование китайских студентов в первые месяцы обучения на 1-м курсе показало, что в процессе академической деятельности студенты испытывают трудности при:

- понимании лекций – 86 %;
- участии в практических занятиях – 46 %;
- выполнении лабораторных работ – 26,5 %;
- общении с сотрудниками деканата – 12,5 %;
- общении с преподавателями – 19 %;
- чтении учебной литературы – 73 %;
- выполнении письменных заданий – 49 %.

Студенты из Китая отметили, что во время лекций они только слушают лекции, не конспектируя их (73 % респондентов). При подготовке к практическим занятиям 71 % студентов читает учебную литературу, 83 % первокурсников из Китая используют Интернет.

При обучении китайских студентов в вузах Российской Федерации дискуссионными остаются следующие вопросы:

- о необходимости увеличения периода обучения по программе подготовки в вуз до 1,5 – 2 лет;
- о целесообразности обучения русскому языку студентов из Китая по специальным учебникам, реализующим национально-ориентированную методику, или по единому учебнику с прило-

жением, включающим комментарии и словник на китайском языке;
- об эффективности обучения студентов из Китая в полинациональных или мононациональных группах;
- о путях повышения академической успеваемости студентов из Китая по программам высшего профессионального образования.

Изучение и учет особенностей академической адаптации студентов из Китая в системе высшего профессионального образования Российской Федерации направлен на совершенствование языковой компетенции и повышение качества подготовки специалистов высокой квалификации в рамках сотрудничества между Китайской Народной Республикой и Российской Федерацией.

И. И. Баранова, В. В. Стародуб

1.10. Адаптация китайских студентов 1-го курса к условиям обучения в вузе

Китайские студенты составляют значительную часть иностранных учащихся, получающих высшее образование в вузах Украины. Обучение данной категории студентов на начальном этапе осуществляется в течение одного учебного года (десяти месяцев), что в большинстве случаев не позволяет сформировать коммуникативную компетенцию на уровне, достаточном для вхождения в образовательный процесс вуза. Проводимое при поступлении в вуз стартовое тестирование выявляет низкие показатели сформированности умений во всх видах речевой деятельности. Как правило, студенты не соглашаются проходить обучение на подготовительном факультете в течение двух лет. Достижение необходимого уровня обученности требует специально организованной интенсивной адаптации иностранных студентов первого курса к условиям обучения в вузе.

Целью исследования является определение сущности и методических средств процесса академической адаптации китайских студентов неязыковых специальностей.

Усиливающиеся в международном масштабе процессы миграции заставляют рассматривать межкультурную адаптацию как важнейшую социальную проблему, требующую изучения процесса вхождения индивидуума в новую культуру, постепенного принятия ее норм, ценностей,

образцов поведения. При этом необходимо организовать не только приспособление человека к новой среде, но и приобретение им знаний об обычаях, нормах, ценностях, стереотипах поведения другого народа без разрыва с собственной культурой[145].

В зависимости от длительности пребывания в новой социокультурной среде и мотивов миграции выделяют несколько групп мигрантов: туристы, студенты, иностранные рабочие, бизнесмены, дипломатические работники, беженцы-эмигранты. Определяющей характеристикой является мотив миграции (добровольная или вынужденная миграция). Добровольные мигранты (визитеры) находятся в новом социокультурном окружении от нескольких дней (туристы) до нескольких лет. К последней группе принадлежат и иностранные студенты, аспиранты, стажеры (образовательные мигранты)[146]. Значительную часть образовательных мигрантов составляют китайские молодые люди, выбирающие в качестве будущей профессии одну из нефилологических специальностей.

Качественные изменения происходят в образовательной практике не только отдельно взятых стран, но и на межнациональном уровне. Высшее образование как процесс овладения профессиональными знаниями приобретает принципиально новое значение. Это выражается в развитии международного образования[147].

Актуальной проблемой международного образования является адаптация образовательных мигрантов к новым условиям и, прежде всего, к обучению в зарубежных университетах.

Динамика развития теории социально-психологичсекой адаптации прослежена Т. В. Алексеевой[148]. Основы данного направления психологических исследований заложены работами К. А. Абульхановой-Славской, Г. А. Балла, Б. Д. Парыгина, А. Н. Леонтьева, В. А. Петровского.

Проблемы предвузовской подготовки и адаптации иностранных студентов рассматривались А. И. Сурыгиным, Т. И. Капитоновой, А. В. Зинковским, Л. В. Московкиным, Н. И. Ушаковой.

[145] Анн-Вилсон, Л. В. Социально-психологические особенности межкультурной адаптации российских студентов в Германии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.05 «Социальная психология» / Л. В. Анн-Вилсон. – Казань, 2003. – С. 17.

[146] Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации: Кол. моногр / науч. ред. Е. Ю. Кошелева. – Томск: РАУШ МБХ, 2011. – С. 204.

[147] Там же.

[148] Алексєєва, Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Т. В. Алексєєва. – Київ, 2004. – С. 25.

Исследователи выделяют следующие виды адаптации: социальная, этническая (межкультурная), дидактическая, индивидуально-психологическая, экономическая, бытовая[149].

Целостная концепция социально-психологической адаптации образовательных мигрантов на сегодняшний день не разработана.

По определению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина адаптация – приспособление организма, личности или группы к новым внешним условиям. Различают *сенсорную* (приспособительное изменение чувствительности к интенсивности действующего на орган чувств раздражителя) и *социальную адаптацию* (процесс активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды). Содержанием социальной адаптации является сближение целей и ценностных ориентаций группы и входящего в нее индивида, усвоение им норм, традиций групповой культуры, вхождение в ролевую структуру группы[150].

Система приемов обучения, служащая для преодоления психологических, языковых барьеров общения в иноязычной среде и способствующая активизации речевых умений, получила в методике название *речевой адаптации*, которая обеспечивается интенсивной речевой практикой и особенно успешна в условиях речевой среды[151] .

Основные типы социальной адаптации определяются структурой *потребностей* и *мотивов* индивида. Выделяются следующие типы: 1) тип, характеризующийся преобладанием активного воздействия на социальную среду; 2) тип, определяющийся пассивным принятием целей и ценностных ориентаций группы. Социальная адаптация при обучении иностранным языкам проявляется в речевом поведении, речевом этикете, невербальных формах поведения[152].

Качество обучения иностранных студентов является важной составляющей формирования имиджа украинской системы образования в европейском образовательном пространстве. Одной из наиболее многочисленных групп иностранцев являются китайские студенты, получающие образование по специальностям нефилологического профиля.

---

[149] Порох, Д. О. До проблеми адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі / Д. О. Порох // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 10 (197). Ч. І. – С. 42–48.

[150] Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва: Изд-во ИКАР, 2009. – С. 9–10.

[151] Там же.

[152] Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва: Изд-во ИКАР, 2009. – С. 286.

По мнению исследователей, иностранный студент всегда сталкивается с затруднениями в процессе вхождения в учебный процесс вуза[153], с наибольшими трудностями встречаются студенты первого года обучения[154]. Кроме того, осложняющим фактором являются национальные традиции и стереотипы образовательной системы страны студента. В частности, традиции китайской системы образования значительно отличаются от украинских академических стереотипов. В области языковой подготовки иностранных студентов на блюдаются также трудности, связанные с существенными различиями в системе родного и изучаемого (русского) языков.

Адаптация студента-первокурсника к системе обучения в вузе – это сложный динамический процесс, который характеризуется взаимодействием объективно-социальных, социально-психологических, психофизиологических факторов.

Под *объективно-социальными* факторами понимают характер высшего учебного заведения, специфику ведущего предмета, особенности организации учебного процесса, систему требований.

К *социально-психологическим* факторам относятся мотивация личности, способности, индивидуальный стиль деятельности.

Психофизиологические факторы: индивидуально-психологические особенности личности, связанные, в первую очередь, с темпераментом, индивидуальным стилем реагирования.

Процесс адаптации иностранных студентов рассматривается как «адаптация к комплексному стресс-фактору, включающему в себя следующие виды адаптации: языковую, формальную (приспособление к требованиям системы высшей школы), социально-психологическую (приспособление к новой культурной и социальной среде, языку общения, учебной группе), дидактическую (усвоение форм, методов и орга-

[153] Анн-Вилсон, Л. В. Социально-психологические особенности межкультурной адаптации российских студентов в Германии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.05 «Социальная психология» / Л. В. Анн-Вилсон. – Казань, 2003. – С. 17; Витковская, М. И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) / М. И. Витковская, И. В. Троцук // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2004. – № 6–7. – С. 267–283.

[154] Алексєєва, Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Т. В. Алексєєва. – Київ, 2004. – С. 25; Порох, Д. О. До проблеми адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі / Д. О. Порох // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 10 (197). Ч. І. – С. 42–48; Савельева, Н. Н. Проектирование системы адаптации первокурсников к обучению в вузе (направление – педагогика): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Н. Савельева. – Владивосток, 2007. – С. 26.

низации учебной работы), биологическую (приспособление к климату, временному поясу, среде обитания)»[155].

Адаптационный процесс имеет сложную структуру и представляет собой взаимодействие различных видов адаптации (психологической, социально-психологической, биологической, культурной, физиологической и др.), которые тесно связаны с преодолением мигрантом культурного и языкового барьера в окружении определенного этноса[156].

Исследователи выделяют несколько групп трудностей адаптации иностранных учащихся. *Социально-психологические* трудности связаны с образом и качеством жизни, нормами поведения в новой стране. Трудности *биологического аспекта* адаптации связаны со сменой климата, с изменением характера питания и т.п.

Дидактические трудности обусловлены необходимостью освоения большого объема знаний на иностранном языке, который выполняет функцию языка обучения[157].

Адаптацию иностранных учащихся к условиям обучения в вузе назовем *академической адаптацией*.

Определяя адаптацию как процесс, исследователи выделяют такую характеристику личности как *адаптированность*[158], т. е. «такое состояние взаимоотношений личности и среды, при котором личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою главную деятельность, удовлетворяет свои социальные потребности»[159].

Поскольку основным видом деятельности образовательных мигрантов является обучение в высшем учебном заведении, *целью и ожидаемым результатом адаптации* данного контингента является *академическая адаптированность*.

[155] Зинковский, А. В. Современные педагогические технологии адаптации студентов-новичков к вузовскому обучению в России / А. В. Зинковский, Т. И. Капитонова // Вестник Балтийской пед. акад. Серия: Актуальные проблемы развития образования, психологии воспитания, охраны здоровья, спорта. – 2001. – Вып. 42. – С. 19.

[156] Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации: Кол. моногр. / Науч. ред. Е. Ю. Кошелева. – Томск: РАУШ МБХ, 2011. – С. 43.

[157] Балл, Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – Москва: Педагогика, 1990. – С. 184.

[158] Витковская, М. И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) / М. И. Витковская, И. В. Троцук // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2004. – № 6–7. – С. 267–283.

[159] Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации: Кол. моногр. / науч. ред. Е. Ю. Кошелева. – Томск: РАУШ МБХ, 2011. – С. 45.

Педагоги и методисты изучают влияние уровня адаптированности на учебную успешность иностранных учащихся и возможность целенаправленного управления процессом адаптации путем формирования учебной мотивации, комплекса педагогических воздействий при создании благоприятного психологического климата, а также повышения эффективности учебного процесса на основе учета уровня адаптированности[160]. Отмечается необходимость создания адаптационной психолого-педагогической технологии обучения иностранцев[161].

К академическим проблемам адаптации относят противоречия между уровнем готовности иностранных студентов к восприятию учебной информации и требованиями высшей школы, а также незнание академических стереотипов страны обучения[162].

Н. И. Ушакова отмечает, что необходимость адаптации иностраннных студентов выдвигает в качестве основной цели образовательного процесса обеспечение максимально благоприятных условий для саморазвития личности, т. е. создание эффективной образовательной среды. Последнюю рассматривают как многофакторное поликультурное образование, обеспечивающее условия для культурного и образовательного роста личности[163].

По мнению исследователей, средо-ориентированный подход позволяет перенести акцент в деятельности преподавателя с педагогического воздействия на личность студента на формирование образовательной среды, в которой созданы условия для его самообразования и саморазвития[164].

В связи с задачами обучения и национальными стереотипами иностранных студентов необходимо уточнить направления реализа-

[160] Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации: Кол. моногр. / науч. ред. Е. Ю. Кошелева. – Томск: РАУШ МБХ, 2011. – С. 47.

[161] Зинковский, А. В. Современные педагогические технологии адаптации студентовновичков к вузовскому обучению в России / А. В. Зинковский, Т. И. Капитонова // Вестник Балтийской пед. акад. Серия: Актуальные проблемы развития образования, психологии воспитания, охраны здоровья, спорта. – 2001. – Вып. 42. – С. 17–21.

[162] Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации: Кол. моногр. / науч. ред. Е. Ю. Кошелева. – Томск: РАУШ МБХ, 2011. – С. 47.

[163] Ушакова, Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы. Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины / Н. И. Ушакова. – Харьков: ХНУ, 2009. – С. 263.

[164] Там же.

ции средо-ориентированного подхода для данного контингента с целью создания *адаптационно-образовательной среды.*

Развитие и саморазвитие личности проходит с большей эфективностью, если сформированы умения использования возможностей образовательной среды. Формирование таких умений является насущной методической проблемой, и она тесным образом связана с обучением иностранных студентов языку, который выполняет функции образовательной дисциплины[165]. Таким образом, задача адаптации иностранных учащихся к условиям обучения является двуединой: формирование адаптационно-образовательного пространства и ознакомление студентов с его информационной структурой, обучение умениям использовать его ресурсы.

Влияние иностранных учащихся на структуру образовательного пространства выражается в том, что основой построения требуемого методического конструкта является соответствие последнего их учебно-профессиональным и, соответственно, коммуникативным потребностям.

Образовательная среда нацелена на то, чтобы «помочь студенту-иностранцу адаптироваться в новых условиях жизни, полноценно участвовать в межкультурном диалоге. Для этого необходимо создание креативной образовательной среды на уровне учебных заведений, профильных групп учебных заведений, системы высшего образования в целом»[166].

Предложения по созданию направленных адаптационно-образовательных сред уже рассматриваются украинскими методистами. Например, разрабатываются научно-методические основы создания лингвокультурного адаптационного центра для иностранных граждан[167]. Составляющие учебных программ такого центра определяются в зависимости от контингента обучаемых: иностранные граждане, приехавшие в Украину на работу или учебу, имеют разные коммуникативные потребности.

Проект адаптационного центра описывает основные направления его деятельности. Это *лингвокоммуникативная* адаптация, целью которой является языковое обеспечение лингвосоциальной и лингво-

---

[165] Там же.

[166] Назыров, З. Ф. Лингвосоциокультурный центр как средство адаптации образовательных мигрантов / З. Ф. Назыров, Н. И. Ушакова, О. Н. Тростинская // Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и культурной адаптации: кол. моногр. / Науч. ред. Е. Ю. Кошелева. – Томск: РАУШ МБХ, 2011. – С. 51.

[167] Там же.

культурной адаптации. В свою очередь, *лингвосоциальная* адаптация призвана обеспечить обучение тактикам речевого поведения для вхождения иностранцев в сферу общественных, групповых, межличностных отношений в украинском социуме. Целью *лингвокультурной* адаптации является обучение тактикам речевого поведения, обеспечивающим преодоление кросс-культурных различий в вербальном и невербальном общении, формирование толерантности к национально-культурным стереотипам Украины[168].

Для иностранных студентов роль лингвосоциальной адаптации играет упомянутая выше *академическая* адаптация, в процессе которой необходимо сформировать готовность образовательных мигрантов к обучению в вузе, т. е. *академическую адаптированность*.

По мнению исследователей[169], модель готовности иностранных студентов к учебно-профессиональной деятельности в высшей школе включает следующие компоненты:

– мотивационный – проявление устойчивого интереса к предметной области и желание овладеть языком специальности;
– когнитивный – понимание связи обучения с будущей профессиональной деятельностью, знание содержания предметной области знаний;
– операциональный – владение лингвистическим аппаратом для усвоения профессионально-значимой информации, владение навыками самостоятельной учебной деятельности;
– эмоционально-волевой – уверенность в успехе, стремление преодолеть трудности на пути достижения поставленной цели, высокая степень самоорганизации, удовлетворение от самостоятельного получения профессионально значимой информации;
– информационный – речевая, прагматическая и предметная компетентность.

Из критериев оценки готовности к обучению (мотивационно-ценностный, морально-волевой, коммуникативно-организаторский, деятельностный, когнитивный) актуальным видится когнитивный компонент, представляющий собой сформированность умений учебного

[168] Назыров, З. Ф. Лингвосоциокультурный центр как средство адаптации образовательных мигрантов / З. Ф. Назыров, Н. И. Ушакова, О. Н. Тростинская // Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и культурной адаптации: кол. моногр. / Науч. ред. Е. Ю. Кошелева. – Томск: РАУШ МБХ, 2011. – С. 56–58.

[169] Витковская, М. И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) / М. И. Витковская, И. В. Троцук // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2004. – № 6–7. – С. 267–283.

труда, знания об условиях и нормах жизнедеятельности в вузе, представления об индивидуальных познавательных способностях.

Близкой концепции нашего исследования является концепция Н. Н. Савельевой[170], хотя ее работы посвящены адаптации к условиям обучения в вузе студентов, обучающихся на родном языке.

Исследователь использует термин «дидактическая адаптация» и рассматривает ее как специальную форму организации образовательного процесса на первом курсе, которая обеспечивает студенту повышение уровня готовности к обучению средствами погружения в специально организованную педагогическую среду для развития интеллектуальных возможностей.

Под *уровнем готовности* первокурсника понимается уровень развития личности, особенности его индивидуального ментального (умственного) опыта, и которые характеризуют уровень развития его познавательных возможностей.

В качестве показателей *готовности* принимаются: *уровень* сформированности интеллектуальных и общеучебных умений; *уровень* владения приемами самостоятельной познавательной деятельности, желания самостоятельно отыскивать новую информацию, овладевать новыми способами познавательной деятельности, расширять области знания; *уровень* сформированности коммуникативных умений; *уровень* учебно-познавательной мотивации; *уровень* интеллектуальной саморегуляции как умения целенаправленно строить процесс самообучения[171].

Основные параметры готовности к обучению (т. е. академической адаптированности) иностранных студентов неязыковых специальностей определены программой подготовительных факультетов, однако выявленные несоответствия реального уровня обученности китайских учащихся данным требованиям делают необходимой *интенсификацию* вхождения данного контингента студентов в учебный процесс на первом курсе.

На первом этапе обучения в высшем учебном заведении студент должен быть информирован о профессиональном содержании вуза, условиях обучения, требованиях к личности студента, особенностях избранной профессии.

---

[170] Савельева, Н. Н. Проектирование системы адаптации первокурсников к обучению в вузе (направление – педагогика): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Н. Савельева. – Владивосток, 2007. – С. 26.

[171] Там же.

Одним из важнейших механизмов академической адаптации и достижения академической адаптированности является система межпредметных связей, в первую очередь, отражение содержания профилирующих специальных дисциплин в курсе языка обучения (русского). Как следует из вышеизложенного, все модели готовности студентов к обучению в качестве одного из основных компонентов включают языковую и речевую составлящие. Основное назначение других составляющих состоит в формировании приемов самостоятельной деятельности.

В ситуации обучения на неродном языке основным компонентом академической адаптированности является уровень языковой подготовки, так как иностранные учащиеся прежде всего сталкиваются с языковым барьером[172].

Важность достаточного уровня подготовки по языку обучения как основного условия успешной адаптации подчеркивается многими исследователями[173].

Функции языка обучения, наиболее значимые с точки зрения адаптации иностранцев таковы: *гностическая* (средство познания действительности), *культурологическая* (средство познания новой культуры), *коммуникативная* (средство общения в стране пребывания), *инструментальная* (средство общения и решения профессиональных задач), *адаптивная* (средство адаптации к новой действительности). Реализация адаптивной функции является важнейшим средством преодоления стресс-факторов и быстрого включения обучаемого в процесс общения в новой языковой среде[174].

Задачи адаптации иностранцев призвана решать начальная языковая подготовка, которая осуществляется на подготовительных факультетах. Довузовская подготовка иностранцев рассматривается как единство трех составляющих: языковой (цель – коммуникативная

---

[172] Балл, Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – Москва: Педагогика, 1990. – С. 184.

[173] Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва: Изд-во ИКАР, 2009. – С. 448; Балл, Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – Москва: Педагогика, 1990. – С. 184.

[174] Зинковский, А. В. Современные педагогические технологии адаптации студентов-новичков к вузовскому обучению в России / А. В. Зинковский, Т. И. Капитонова // Вестник Балтийской пед. акад. Серия: Актуальные проблемы развития образования, психологии воспитания, охраны здоровья, спорта. – 2001. – Вып. 42. – С. 17–21.

компетентность), общенаучной (цель – общенаучная/общепрофессиональная компетентность), адаптационной (цель – адаптированность)[175].

Для подготовительных факультетов созданы учебные программы, в которых материал по русскому языку подобран с учетом коммуникативных, образовательных, познавательных потребностей студентов. Однако обучение языку, на котором иностранный студент будет получать образование (русскому или украинскому), на подготовительном факультете не всегда формирует необходимые умения общения.

Учитывая актуальность биологической, физиологической, социокультурной, бытовой и других видов адаптации для организации жизнедеятельности иностранных студентов, сконцентрируем свое внимание на академической адаптации.

Академическая адаптация – комплекс методических мероприятий, обеспечивающих соответствие уровня обученности иностранного студента параметрам коммуникативных ситуаций, актуальных для его учебной деятельности в конкретном вузе.

Уровень сформированности умений владения языком обучения, достаточный для участия в основных ситуациях академической коммуникации (учебного процесса конкретного вуза) в данном исследовании будет назван *академической адаптированностью.*

Оптимальным средством преодоления языкового барьера и быстрого включения студентов в сферу общения на русском языке называют интенсивные курсы[176], а социально-психологический тренинг рекомендуют как средство сопровождения и оптимизации межкультурной адаптации[177].

Поэтому для академической адаптации китайских студентов неязыковых специальностей, поступающих на первый курс украинских вузов, необходима разработка лингвометодических основ адаптационно-корректировочного тренинга по языку обучения (русскому).

Такой тренинг должен стать переходным этапом между подготовительным факультетом и обучением на первом курсе. Корректировочный тренинг целесообразно использовать в начале первого года

[175] Сурыгин, А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке) / А. И. Сурыгин. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2000. – С. 300.

[176] Зинковский, А. В. Современные педагогические технологии адаптации студентов-новичков к вузовскому обучению в России / А. В. Зинковский, Т. И. Капитонова // Вестник Балтийской пед. акад. Серия: Актуальные проблемы развития образования, психологии воспитания, охраны здоровья, спорта. – 2001. – Вып. 42. – С. 17–21.

[177] Анн-Вилсон, Л. В. Социально-психологические особенности межкультурной адаптации российских студентов в Германии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.05 «Социальная психология» / Л. В. Анн-Вилсон. – Казань, 2003. – С. 17.

обучения в вузе с целью повысить уровень языковой подготовки до минимально достаточного, такого, который позволит иностранным студентам принимать полноценное участие в учебном процессе конкретного учебного заведения.

Поскольку иностранным студентам необходимо как можно быстрее войти в учебный процесс, адаптационно-корректировочный тренинг должен быть краткосрочным и интенсивным, что, как представляется, требует использования при его создании современных образовательных технологий, в частности, интенсивных методов обучения.

Н. Н. Савельевой предложена модель дидактической адаптации первокурсников, которая повышает адаптационный потенциал и предполагает выделение и конструирование *целевого, организационного, содержательного и технологического компонентов*[178]. Данная модель представляется методически целесообразной, что позволяет в интерпретировать предложенную структуру для разработки модели академической адаптации иностранных студентов-нефилологов первого курса.

Целевой компонент (планируемый результат использования модели академической адаптации иностранных студентов-нефилологов) – академическая адаптированность, готовность принимать участие в учебном процессе, умение учащихся осуществлять полноценную коммуникацию в актуальных ситуациях общения и обучения. Это компетентностная характеристика личности иностранного студента.

Содержательный, технологический и организационный компоненты модели адаптации являются средствами реализации целевого компонента и определяют составляющие адаптационно-корректировочного тренинга.

Содержательный компонент модели включает ситуативно-тематическое и лексико-грамматическое содержание адаптационно-корректировочного тренинга по языку обучения (русскому), набор умений составляющих коммуникативной компетенции, необходимых для осуществления полноценной коммуниации в ситуации дефицита лингвистических ресурсов, но отсутствующие в реальном учебном процессе.

Технологический компонент призван организовать систематизацию, коррекцию и развитие существующих у студентов знаний, а также сформированных умений, что может базироваться на исполь-

[178] Савельева, Н. Н. Проектирование системы адаптации первокурсников к обучению в вузе (направление – педагогика): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Н. Савельева. – Владивосток, 2007. – С. 26.

зовании элементов интенсивных методов обучения и тренинговых технологий.

Организационный компонент предусматривает планирование и реализацию краткосрочного адаптационно-корректировочного тренинга, организующего коммуникативную адаптацию студентов-иностранцев неязыковых специальностей к формам учебной работы вуза.

Лингвометодическое описание компонентов модели академической адаптации является задачей последующих исследований.

Главное место в структуре академической адаптированности иностранцев, поступающих на первый курс, занимает сформированность коммуникативной компетенции на уровне, определяемом международными стандартами как В1. Параметры данного уровня описываются программами по РКИ для начального этапа обучения.

Вместе с тем нами было выявлено, что программы не учитывают задач формирования всех компонентов коммуникативной компетенции, необходимых для адекватного участия в учебном процессе. Была доказана необходимость формирования у студентов стратегической, общеучебной составляющих коммуникативной компетенции и составляющей академической адаптированности. Именно наличие данных компонентов формирует компетентностную характеристику личности, позволяющую осуществлять коммуникацию в ситуациях дефицита лингвистических ресурсов, типичных для процесса общения и обучения на иностранном языке.

В результате проведенного исследования выяснено, что *структуру целевого* компонента модели академической адаптации составляют следующие параметры уровня обученности:

1) сформированность умений в видах речевой деятельности на уровне В1;
2) сформированность общеучебных и стратегических умений, необходимых в ситуации дефицита лингвистических ресурсов;
3) способность использовать данные умения в наиболее актуальных академических ситуациях.

Недостаточная сформированность первого параметра увеличивает актуальность формирования второго и третьего параметров, так как для студентов с низким уровнем обученности значимость умений компенсации дефицита лингвистических ресурсов возрастает.

Средством формирования академической адаптированности иностранных абитуриентов к обучению в вузе должен стать адаптационно-корректировочній тренинг.

С целью формирования академической адаптированности и учитывая структуру данного конструкта, примем за данное, что китайские студенты стремятся овладеть будущей специальностью и понимают связь уровня владения языком с успешностью учебной и будущей профессиональной деятельности, поэтому представляется возможным вывести мотивационный, когнитивный и эмоционально-волевой компоненты за рамки разрабатываемой методической системы и определить, что в компетенции преподавателя языка обучения (русского) находится формирование ее операционального и информационного компонентов.

На данном этапе исследования можно констатировать, что *операциональный компонент* готовности к обучению, кроме умений в видах РД, формируют стратегическая и общеучебная составляющие КК, т. е. владение стратегиями компенсации и общеучебными умениями.

Информационный компонент готовности к обучению представляет собой владение языковым материалом, необходимым для общения в актуальных академических ситуациях.

Поскольку целевой компонент адаптации определен, следующей задачей данного исследования следует считать лингвометодическую интерпретацию остальных компонентов для задач обучения китайских студентов 1-го курса неязыковых специальностей в рамках адаптационно-корректировочного тренинга. В структуре тренинга целесообразно предусмотреть составные части – блоки, соответствующие компонентам процесса адаптации.

Следуя методическим постулатам о необходимости учета уровня обученности, необходимо определение стартового уровня сформированности у китайских абитуриентов навыков и умений, необходимых для полноценного участия в учебном процессе.

Для описания *содержательного компонента модели адаптации* нами определены подлежащие имитационному моделированию ситуации академической коммуникативной деятельности иностранных студентов-первокурсников. В соответствии с логикой разработки содержательного компонента адаптации и одноименного блока тренинга для выделенных ситуаций необходимо сформулировать тему, учебную цель соответствующего методического эпизода, осуществить описание алгоритмов речевого взаимодействия (языковой материал, набор общеучебных и стратегических умений, необходимых студентам для реализации задач общения).

Разработка структуры тренинга предполагает моделирование речевой деятельности учащихся.

Для составления *алгоритма* речевой деятельности студентов необходимо предпринять следующие действия:

- определение предметного (тематического) содержания речевой деятельности в рамках выделенных академических ситуаций;
- определение типичных участников ситуаций и их основных (типовых) интенций;
- составление речевых характеристик участников в соответствии с типовыми интенциями и речевыми реакциями,
- определение набора лингвистических средств для реализации типовых интенций, компенсаторных стратегий и общеучебных умений (составление списка ключевых слов для сообщения о непонимании, уточнении, согласии/несогласии и т. д., описания познавательной учебной деятельности).

Итак, *содержательный компонент* модели адаптации – программу тренинга – целесообразно структурировать в виде матрицы, отражающей *ситуативно-тематическое и структурно-логическое содержание* учебного курса.

Ситуативно-тематическое содержание определяют характеристики коммуникативных ситуаций и коммуникативных интенций участников.

Структурно-логическое содержание составляют типы текстов, функционирующие в процессе коммуникации, набор алгоритмов (сценариев) речевого взаимодействия в данных ситуациях (способы решения коммуникативных задач, лингвистические средства их реализации). Элементами сценария являются типизированные речевые акты (комплексные речевые действия).

С учетом принципа единства и развития языковой личности программа тренинга также должна учитывать необходимость корректировки и активизации уже сформированных у студентов умений во всех видах речевой деятельности, компенсаторных и общеучебных умений. Соответственно, в рамках разрабатываемого курса необходимо планировать и организовать контроль, развитие и совершенствование умений рецептивных (чтение, аудирование) и продуктивных (говорение, письмо) видов речевой деятельности в соответствии с задачами конкретных академических коммуникативных ситуаций.

Необходимость обучения общеучебным и стратегическим умениям должна определяться в зависимости от способности/неспособности студентов осуществить коммуникацию в каждом конкретном

случае, поэтому организации контроля и формированию умений самоконтроля следует уделить особое внимание. Эти умения входят в группу общеучебных умений[179]. Таким образом, лингвистические средства, описывающие и позволяющие осуществить действия контроля и самоконтроля, также должны войти в состав содержательного компонента модели тренинга.

Отметим, что заключительным этапом контроля результатов конкретного учебного курса (эпизода тренинга) является контроль и самоконтроль приращения коммуникативной компетенции. Учащиеся должны увидеть результаты обучения.

Основой взаимодействия *содержательного и технологического компонентов* модели академической адаптации в рамках тренинга следует считать методические механизмы коррекции и интенсивного развития существующих умений и выработки новых, а именно таких, которые относятся к стратегическому, общеучебному компонентам КК и компоненту академической адаптированности.

Таким образом, ситуативно-тематическое и структурно-логическое содержание курса отрабатывается, а названные умения формируются, как определено выше, в рамках *технологического компонента* модели средствами одноименного блока тренинга с использованием элементов интенсивных методов и тренинговых технологий, в процессе перехода от ролевых игр к сценариям речевого взаимодействия за счет усвоения общеучебных умений и компенсаторных стратегий на лингвистическом материале, отбираемом в соответствии с характером коммуникативных ситуаций.

Учитывая интенсивный и краткосрочный характер курса, целесообразно разработать алгоритмы наиболее востребованных в таких ситуациях учебных действий, которые могут быть обепечены использованием различных комбинаций видов речевой деятельности (комплексными речевыми умениями).

Составление сценариев предполагает отбор когнитивной основы – языкового материала, на котором базируются все компоненты модели адаптации.

Думается, что языковой материал следует структурировать в соответствии со следующими принципами. Необходимо выделение его инвариантной составляющей, владение которой актуально для ино-

[179] Ушакова, Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы. Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины / Н. И. Ушакова. – Харьков: ХНУ, 2009. – С. 263.

странных студентов всех неязыковых специальностей в описанных академических коммуникативных ситуациях.

Инвариантную часть языкового материала, очевидно, составят типизированные средства речевого контакта[180], а также глаголы, обозначающие общеучебные и мыслительные действия (операнды)[181], операции самостоятельного приобретения знаний, выражения собственного мнения, оценки, контроля и самоконтроля.

Вторую часть языкового материала (*вариативную*) составят языковые единицы, отражающие специфику конкретной специальности, предмета, который является профилирующим для определенного контингента студентов.

Третья часть языкового материала также будет носить *вариативный* характер, поскольку ее формирование будет осуществляться в соответствии с уровнем обученности конкретной группы студентов, владением/невладением ими языковым материалом и требуемыми умениями.

Таким образом, основная задача видится в описании инвариантных характеристик тренинга, важных для обучения студентов любой специальности, поэтому лингвистические основы данного курса будут определены с помощью моделирования речевого поведения учащихся в определенном наборе коммуникативных ситуаций.

Ориентируясь на принципы отбора языкового материала, в основу ситуативно-тематического содержания тренинга целесообразно положить *инвариантные учебные тексты*, описывающие ситуации академического общения, поэтому глаголы-операнды должны быть представлены в таких текстах.

Лексика специальности (профилирующего предмета) отрабатывается на базе *другой группы текстов – вариативной*.

Использование тренинговых технологий состоит в организации понимания учащимися своих учебных и коммуникативных задач и интенсивного усвоения способов их решения. Тренинг проводится в активном партнерском общении в рамках сценариев речевого взаимодействия.

Например, в рамках академической ситуации «семинар» одной из форм речевого взаимодействия является дискуссия, обучение которой

---

[180] Сурыгин, А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке) / А. И. Сурыгин. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2000. – С. 300.

[181] Балл, Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – Москва: Педагогика, 1990. – С. 184.

следует организовывать поэтапно: взаимное информирование постепенно переходит в информирование с элементами анализа собственной аргументации и оцениванием высказывания собеседника. Методисты предлагают использовать для обучения дискуссии алгоритм дискуссии с распределением интеллектуальных функций[182].

В процессе обучения происходит расширение репертуара ролей каждого учащегося. Так, если в начале обучения роль организатора выполняет преподаватель, то в ходе обучения дискуссии студент может побывать в роли ее организатора, генератора идей, критика или участника, поддерживающего точку зрения выступающего.

Для организации академического речевого взаимодействия важно осуществить следующие шаги: постановка цели, выделение и обобщение основных точек зрения, которые могут реализоваться в ролях.

Роль представляет собой описание внешних признаков и поведенческих актов – действий, которыми реализуется ролевая программа. Анализ деятельностной структуры роли позволяет выделить ее *инвариантные* лингвистические характеристики. К таким характеристикам относят наборы универсальных интенций и речевых реакций, с помощью которых студент сможет осуществить коммуникацию в ситуации дефицита лингвистических ресурсов.

Таким образом, данные языковые средства также должны войти в инвариантную часть когнитивной основы (лингвистического материала) тренинга.

Роли реализуются в рамках сценариев эпизодов средствами речеповеденческих тактик. Самостоятельность участника сценария речевого взаимодействия состоит в том, что он наполняет свою роль актуальным для себя лингвистическим материалом, а не просто повторяет фразы.

Организация усвоения и активизации языкового материала в ходе интенсивного речевого взаимодействия представляет собой сочетание интенсивных методов с традиционными. Традиционные методы целесообразно использовать для освоения студентами когнитивной основы тренинга в ходе выполнения предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий к текстам, моделирующим академические ситуации.

В соответствии с логикой создания тренинга следующим этапом видится составление речевых характеристик, описание структурно-лексического содержания ролей на основе алгоритма речевой деятель-

[182] Акишина, А. А. Аспектное обучение русскому речевому общению преподавателей-русистов / А. А. Акишина, В. И. Шляхов // Рус. язык за рубежом. – 1984. – № 4. – С. 78–83.

ности студента. Данные требования реализованы на материале наиболее типичных ситуаций академического общения «лекция» и «семинар».

Для формирования умений самоконтроля в рамках тренинга необходима разработка системы оценивания, понятной студентам. Наиболее объективными, с нашей точки зрения, являются формы контроля, позволяющие использовать количественные показатели (например, тесты закрытой формы).

Опираясь на логику моделирования, описанную в предпринятых ранее исследованиях, отметим, что нами *осуществлены* следующие действия:

- выявление и формулировка исследовательской задачи (разработка структуры адаптационно-корректировочного тренинга);
- определение границ объекта, подлежащего модельному описанию и исследованию с целью решения поставленной задачи (формирование стратегического, общеучебного компонентов коммуникативной компетенции, компонента академической адаптированности иностранных студентов неязыковых специальностей);
- выбор переменных, входящих в состав модели (целевой, содержательный, технологический и организационный компоненты академической адаптации в ходе тренинга);
- выбор класса и способа формирования модели по критерию качества (реализация задач общения в актуальных академических ситуациях, обучение компенсации дефицита лингвистических ресурсов).

На данном этапе исследования *не осуществлены* следующие действия:

- проверка модели опытом (верификация) в условиях решения непосредственной задачи и корректировка модели (экспериментальная проверка методики адаптационно-корректировочного тренинга);
- использование модели по ее непосредственному назначению (создание адаптационно-корректировочного тренинга в полном объеме).

Отметим, что в рамках настоящего исследования адаптационно-корректировочный тренинг представляет собой модель и средство организации адаптации и коррекции уровня обученности студентов нефилологических специальностей. Поэтому вариативные части модели могут заполняться учебным материалом в зависимости от потребностей

обучения языку специальности конкретного контингента иностранных учащихся.

Инвариантные части модели отражают особенности общения в типовых академических ситуациях и могут быть использованы для обучения студентов всех специальностей нефилологического профиля обучения.

Моделирование теснейшим образом связано с таким научным методом как эксперимент и играет важную роль в разработке методики и проведении модельных экспериментов.

Принцип верифицируемости модельной информации состоит в том, что она служит инструментом прогнозирования поведения и управления системой в данных условиях, при заданных целях и ограничениях, в данной ситуации такие ограничения накладывают уровень обученности, типология национальных стереотипов обучения и особенности родного (китайского) языка студентов. Поскольку верификация модели возможна только в учебном процессе, в ходе специально организованного опытного обучения, следующим этапом исследования видится ее методическая реализация.

Н. И. Ушакова, И. Н. Шульга

1.11. Формирование межкультурного общения в группах китайских студентов

Раздел посвящен межкультурному общению как специфической форме взаимодействия субъектов в вузовской иностранной аудитории. Особое место в построении педагогического межкультурного общения отводится начальному этапу обучения иностранных студентов, который является для них сложным и неоднозначным периодом адаптации и социализации.

Авторы обращают внимание на противоречия между национальными и российской образовательными системами; между необходимостью скорейшего вхождения иностранных учащихся в российское социокультурное и образовательное пространство и недостаточным уровнем подготовки преподавателей к межкультурному общению; между различными подходами к обучению китайских студентов в их родной стране и в российском вузе.

Определяется ряд педагогических условий формирования межкультурного общения в иностранной аудитории, среди которых:

психолого-педагогическая подготовка преподавателей в плане развития у китайских студентов навыков и умений межкультурной коммуникации; поликультурная направленность обучения с приоритетом мировых культурных и научных ценностей; определенные качества личности преподавателя, работающего в китайской аудитории.

На примере китайского контингента доказывается, что при моделировании педагогических ситуаций необходимо считаться с национальным менталитетом иностранных учащихся и их национально-психологическими особенностями.

Особенности межкультурного общения на этапе адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе.

При обучении в российском вузе иностранных студентов преподавателю необходимо учитывать ряд факторов, основным из которых является специфический межкультурный характер общения студентов с преподавателем, прежде всего – на довузовском этапе обучения[183].

К его особенностям следует отнести новую социокультурную среду, значительные психологические, эмоциональные и физические нагрузки иностранных учащихся, интенсивный характер обучения, профессиональную направленность обучения, значительную учебную занятость студентов, преемственность на горизонтальном и вертикальном уровне, то есть между предметами и между этапами; координация обучения между учебными дисциплинами и так далее.

Межкультурная коммуникация иностранных студентов формируется в неразрывной связи с их адаптацией. В медицинском, социально-психологическом и педагогическом аспектах проблема адаптации наиболее обстоятельно решается в ряде диссертаций (Горошенко А. М., Изотова Е. Ф., Князева Г. Н., Филиппов А.С., Цоколь Л.И., Чернявская Т.П, Шаглина Н.Д., Ширяева И. В.) и в монографиях (Арсеньев Д. Г., Зинковский А. В., Иванова М. А.; Иванова М. А., Титкова Н. А.; Щуревич Г.А., Зинковский А. В., Пономарёв Н. И. и др.).

Можно выделить следующие этапы адаптации:

- преодоление языкового барьера;
- вхождение в студенческую среду;
- усвоение основных норм интернационального коллектива;
- выработка стиля поведения;

[183] Филимонова, Н. Ю. Организация профессионально-педагогического общения при формировании основ межкультурной коммуникации в условиях российского вуза: моногр. / Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк; под общей ред. Н. Ю. Филимоновой; ВолгГТУ. – Волгоград, 2009. – С. 190.

– формирование устойчивого положительного отношения к своей будущей профессии.

Проблемы иностранных учащихся на этапе адаптации связаны с новыми требованиями российской высшей школы, с их статусом иностранца в России, возрастной психологией и национально-психологическими особенностями.

Общение между преподавателем и иностранными студентами как представителями разных культур может протекать в различных ситуациях, быть успешным или, наоборот, приводить к культурному шоку. Условия успешной коммуникации зависят от правильного построения учебного процесса; скорейшей учебной, социально-психологической и других видов адаптации; контакта учащихся с преподавателем, другими студентами и окружающими их людьми; наличия учебных материалов; обеспеченности факультетов для иностранных граждан грамотными специалистами и многих других необходимых составляющих.

По мнению современного исследователя, формирование межкультурной коммуникации «предполагает учет трех основных составляющих: этнопсихологической (обусловленной ментальными особенностями национальных культур), поведенческой (обусловленной национально-культурной спецификой коммуникативного поведения) и обусловленной собственно национально-культурным языковым содержанием»[184]. Поэтому преподавателям приходится решать вопросы и языковой подготовки учащихся, и «выравнивания» уровня знаний иностранцев, приехавших из разных стран, и строгого «дозирования» учебного материала, и определения баланса между учебными дисциплинами на довузовском и последующих этапах[185].

В течение первого учебного года иностранные учащиеся адаптируются к новым требованиям российской вузовской системы, а затем процесс адаптации продолжается на старших курсах. Задача преподавателей в первый год обучения – максимально приблизить уровень социокультурного, личностного и образовательного развития иностранных студентов к уровню российских первокурсников.

---

[184] Рубина, С. Н. Культурологический подход к формированию межкультурной компетенции при обучении русскому языку в китайской аудитории // Русский язык как иностранный и методика его преподавания: XXI век: Сб. науч.-метод. ст. – Москва: Газета «Правда», 2007. Ч. II. – С. 93.

[185] Филимонова, Н. Ю. Проблемы воспитания иностранных студентов как проблемы саморазвития личности / Н. Ю. Филимонова, А. Е. Годенко // Научный Вестник МГТУ ГА. Серия: Международная деятельность вузов. МГТУ ГА. – 2005. – № 94(12). – С. 51–60.

Основная часть иностранных студентов, приезжающих на учебу в Россию, плохо осведомлена о культуре общения, о русском речевом этикете. Поэтому важный элемент педагогической деятельности – научить их межкультурному и межличностному общению в новых условиях. Педагогическое общение реализуется в аудитории, во время и после занятий, во внеучебное время. На занятиях общение преподавателя с учащимися строится с помощью условно-речевых ситуаций и нередко носит несколько условный характер. Внеаудиторная деятельность может быть более разнообразной и естественной. Чем более успешной будет эта работа, тем быстрее представители разных культур смогут достичь взаимопонимания.

Желание иностранцев «ускорить процесс вхождения в иной социум с целью уменьшения дистанции между собственной культурой и культурой страны изучаемого языка»[186] вполне понятно и объяснимо. Но искусственно ускорить этот процесс невозможно. Неминуемо возникнут противоречия между участниками коммуникации, принадлежащими к разным культурам.

В этот период очень важны поведение и позиция преподавателя, который должен помнить о недопустимости давления, назидательности. Ему необходимо проявить особый такт, полностью исключив навязчивую пропаганду иной культуры. Главным в этот период является не пропаганда национального, не противопоставление, а сопоставление различных культур и утверждение мысли, что культура сближает народы.

Ряд исследователей среди положительных факторов адаптации иностранных студентов называют степень общительности, то есть число социальных контактов иностранного учащегося. Успешная адаптация зависит от развития знаний, умений, навыков межкультурного общения.

Согласимся с современным исследователем: «Педагогическое общение в иноязычной среде – это такое общение преподавателя с иностранными студентами, которое обеспечивает благоприятный социально-психологический климат обучения, создает наилучшие условия для развития мотивации студентов в начальный период их адаптации к новой социокультурной среде, обеспечивает управление социально-психологическими процессами в учебных группах, позволяет в максимальной степени использовать в учебном процессе личностные особенности преподавателя высшей школы»[187].

[186] Лысенко, В. И. И вновь к диалогу культур / В. И. Лысенко, Н. К. Маяцкая // Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного. – Ростов-н/Д: РГПУ, 2002. – С. 221.

[187] Дрокина, С. В. Влияние культуры общения преподавателей на успешность психо-

Развитие умений и навыков межкультурного общения в процессе педагогического общения тесно связаны и с социализацией иностранных студентов в новых условиях, когда и на занятиях, и во внеаудиторное время происходит знакомство с новой для них страной и культурой и «вторичная социализация языковой личности учащегося»[188]. Различают первичную и вторичную социализацию, которые определяются рядом исследователей как «инкультурация» и «аккультурация». В процессе инкультурации (или аккультурации) человек как культурный тип приобретает ту или иную идентичность[189]. В результате эта сформировавшаяся идентичность является важным фактором в возможности разграничения родной и чужой культуры. Но исследователи замечают, что «аккультурация – «освоение «чужого» – происходит постепенно, «свое» большей частью сохраняется»[190].

В период академической и социально-психологической адаптации иностранные учащиеся претерпевают значительные изменения как личности: они становятся членами студенческого малого и большого коллектива – от академической группы до университета.

В новых условиях обучения иностранных студентов преподаватель должен стремиться использовать все возможные средства эмоционального и психологического воздействия для создания нормальной атмосферы в учебной группе, авторитарного тона в общении с учащимися.

Социально-психологическая адаптация и вторичная социализация иностранных учащихся на довузовском и дальнейших этапах обучения способствует правильной организации межкультурного общения и влияет на все стороны жизни иностранных студентов в России, формируя основы межкультурного общения.

«Межкультурное общение представляет собой процесс коммуникативного взаимодействия между индивидами, являющимися носителями разных культур и имеющими собственный языковой код,

---

логической адаптации студентов: Материалы Всерос. семинара. – Томск: Изд-во ТПУ, 2008. – Т. 2. – С. 52.

[188] Штерн, Е. А. Современная газета в культуроведческой парадигме РКИ / Е. А. Штерн // Русистика и современность: Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. – Санкт-Петербург, 2002. – С. 141.

[189] Гришаева, Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации / Л. И. Гришаева., Л. В. Цурикова. – Москва: Академия, 2006. – С. 11.

[190] Донец, П. Н. Теория межкультурной коммуникации: специфика культурных смыслов и языковых форм: дис. … д-ра фил. наук 10.02.19 «Теория языка» / П. Н. Донец – Харьков, 2004. – С. 128.

конвенции поведения, ценностные установки, обычаи и традиции»[191]. Основы межкультурного общения необходимо формировать со дня приезда иностранных учащихся в Россию, так как они попадают в совершенно новую для себя социальную среду, приспосабливаются к жизни в другой стране, в условиях новой культуры, решают проблемы взаимоотношений со студентами из одной с ними или из различных стран в учебной группе, потоке, на факультете, в общежитии и т. д.

Из опыта преподавания известно, что в построении межкультурного общения не может быть мелочей. Даже фонетические параметры речи преподавателя (интонация, высота тона, тембр голоса) могут оказаться шокирующими и неприемлемыми для студентов-иностранцев[192].

Голос преподавателя должен быть спокойным, не громким и не тихим: если студенты из азиатского региона негативно воспринимают громкий голос, принимая его за крик, то латиноамериканцев или арабов с их живостью характера утомит тихий и размеренный голос преподавателя. Чтобы поддерживать внимание иностранных слушателей, речь преподавателя должна быть эмоциональной. Дикция педагога в иностранной аудитории – максимально четкая, но не преувеличенная, чтобы студенты привыкали к естественному русскому произношению. Мимика и жесты преподавателя должны быть понятны и приняты студентами, что не всегда является легкой задачей, так как в разных культурах мимика и жесты имеют различное, а подчас и противоположное значение.

Таким образом, педагог должен владеть технологией и техникой педагогического общения, эффективно использовать вербальные и невербальные средства и приемы воздействия на обучаемого.

Преподаватели-практики на собственном опыте знают, насколько отличаются национальные модели поведения студентов, приехавших из разных регионов. Поэтому очень удобна для практического применения классификация культур, предложенная Ричардом Льюисом[193]. Согласно его классификации, культуры по способу организации их деятельности подразделяются на моноактивные (Германия, США, Великобритания, Франция, Швеция), полиактивные (Испания, Италия, страны Латинской Америки, арабские страны) и реактивные (Китай, Вьетнам, Корея, Япония).

---

[191] Гришаева, Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. – Москва: Академия, 2006. – С. 234.

[192] Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – Москва, 2000. – С. 22.

[193] Льюис, Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию: пер. с англ. / Р. Д. Льюис. – 2-е изд. – Москва: Дело, 2001. – С. 64–76.

Представители моноактивных культур ориентированы на выполнение задачи, пунктуальны, обязательны. В спорах сдержанны, вежливы, стараются быть объективными. Представители полиактивных культур эмоциональны, импульсивны, многословны и не всегда пунктуальны. Они часто меняют планы, но в трудных ситуациях способны к импровизации. В третью группу объединены культуры, представители которых молчаливы, уважительны по отношению к собеседнику, пунктуальны. Считается, что первым двум группам (моноактивным и полиактивным культурам) сложно общаться между собой и легче – с представителями реактивных культур.

В интернациональной группе межкультурная коммуникация осуществляется в процессе взаимодействия не только представителей одной культуры с представителями других культур, но и в процессе взаимодействия иностранцев с преподавателем, который является носителем культуры данной страны. В процессе общения со студентами важно учитывать их ценностные ориентации и специфику национального менталитета. Можно говорить о своеобразии процесса коммуникации представителей различных культур. Эмоциональные арабы или латиноамериканцы и внешне невозмутимые народы Юго-Восточной Азии могут испытывать одинаково сильные чувства, но их проявление будет различным[194]. Поэтому, с одной стороны, преподавателю необходимо руководствоваться в работе знанием особенностей коммуникации представителей разных народов, с другой, учить их терпимости по отношению друг к другу, а с третьей, – обучать студентов коммуникативному поведению носителей изучаемого языка.

Разумеется, преподаватель, работающий с иностранцами, должен иметь представление о стиле и мотивах поведения своих студентов. Он также должен знать, кому и с кем из трех перечисленных категорий культур проще общаться. Например, студенты Вьетнама, Китая, Кореи и Японии (как жители стран с реактивной культурой поведения) легче других адаптируются к иным народам. Представления о стиле и мотивах поведения студентов, с одной стороны, помогут избежать конфликтных ситуаций между людьми, принадлежащими к разным культурам, а с другой – помогут самому преподавателю не делать ошибок в процессе педагогического общения.

---

[194] Филимонова, Н. Ю. Особенности обучения русскому как иностранному в полиэтнических и мононациональных студенческих группах / Н. Ю. Филимонова // Инновационные процессы в преподавании русского языка и литературы: сб. ст. – Пермь, 2008. – С. 377–381.

При формировании умений и навыков межкультурного общения национальные культуры, то есть культуры студентов, взаимодействуют и влияют друг на друга.

В настоящее время в России вузовское и послевузовское образование получает свыше 200 тыс. иностранных граждан из 170 стран мира. Невозможно дать описание всех культур, но все же можно попытаться определить существенные для организации педагогического общения черты иностранных студентов из наиболее частотных стран обучения в России, какой является Китай.

Работа со сложным контингентом требует от преподавателя совершенствования психолого-педагогической подготовки. Исходя из вышеизложенного, авторы подготовили пособие «Особенности работы со студентами-иностранцами из стран Африки, Азии, Ближнего Востока, Латинской Америки (довузовский этап)»[195]. В нем были выявлены основные особенности иностранных студентов из ряда стран и даны рекомендации преподавателям в организации педагогического межкультурного общения. Практическая значимость данного пособия, прошедшего апробацию на факультете подготовки иностранных специалистов Волгоградского государственного технического университета, объясняется тем, что при моделировании педагогических ситуаций необходимо считаться с национальным менталитетом иностранных учащихся.

Учет национально-психологических особенностей студентов из Юго-Восточной Азии и специфика обучения китайских студентов.

Практическая необходимость продуктивно общаться с представителями разных региональных групп заставила ученых и преподавателей-практиков заняться изучением национально-психологических особенностей студентов-иностранцев.

Наиболее обстоятельным нам представляется исследование, осуществленное авторами монографии «Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов», вышедшей в Санкт-Петербурге в 2003 году[196]. Именно на это исследование мы опираемся при анализе национально-психологических особенностей студентов Юго-Восточной Азии.

---

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

[196] Арсеньев, Д. Г. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов / Д. Г. Арсеньев, А. В. Зинковский, М. А. Иванова. – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2003. – С. 49.

Изучением национальных особенностей психологии людей занимается такая отрасль социальной психологии, как этнопсихология. «Психологический склад нации», «национальный характер», «национальное сознание», «национальная психология» – эти понятия обычно употребляются как синонимы, хотя определенная разница подчеркивается многими учеными. Так, например, П. И. Гнатенко считает, что «психический склад нации проявляется через привычки, вкусы, обычаи, традиции (их психологический аспект), эмоциональное восприятие человеком окружающей его среды, проявляющийся в национальном темпераменте, а также в нравственных и эстетических оценках. Проявляется психический склад и в особенностях культуры»[197]. При этом национальный характер он определяет как «сложный противоречивый социально-психологический феномен, в котором диалектически сочетаются национально-специфические и общечеловеческие черты, преломленные через призму исторического и социально-экономического развития данного народа и нашедшие свое отражение в его культуре, традициях, обычаях и обрядах».

Можно ли вообще говорить о каких-то национально-психологических особенностях при огромном многообразии индивидуумов? Известный социолог И. С. Кон пишет: «Хотя каждая этническая группа, взятая в целом, представляется уникальной, любая из ее типических черт присуща не только ей одной, но характеризует также в большей или меньшей степени и другие народы… Раскрыть характер народа – значит раскрыть его наиболее значимые социально-психологические черты. Ни одна из этих черт, взятая в отдельности, не является и не может быть уникальной. Какое бы качество, будь то темперамент или ценностная ориентация, мы ни взяли, оно никогда не будет уникальным. Уникальна структура характерологических особенностей нации. Не все элементы, входящие в эту структуру, являются общими»[198].

С 1962 года в Волгоградском государственном техническом университете обучались студенты из 112 стран. В контексте данной работы нас интересуют страны Юго-Восточной Азии (Вьетнам, Кампучия, Китай, Корея, Лаос, Монголия и Таиланд). Из данного списка на протяжении последних лет в университет регулярно приезжают учащиеся из Китая, Вьетнама и Южной Кореи.

---

[197] Гнатенко, П. И. Национальный характер, мифы и реальность / П. И. Гнатенко. – Киев: Вища школа, 1984. – С. 110–113.

[198] Кон, И. С. К проблеме национального характера / И. С. Кон // История и психология. – Москва: Наука, 1971. – С. 122–158.

Приведем наши обобщенные наблюдения, которые касаются студентов из Юго-Восточной Азии как представителей реактивных (по одной классификации), коллективистских (по другой классификации) культур.

Качества личности: студенты из Юго-Восточной Азии, с одной стороны, застенчивые, совестливые, сознательные люди, с другой стороны, честолюбивые, упрямые и неконтактные.

Эмоциональная сфера: это люди, которые умеют контролировать свои эмоции и поведение, что объясняется как воспитанием, так и заботой о своей репутации.

Учебная деятельность: студенты из Юго-Восточной Азии легко и быстро усваивают новую информацию, это объясняется тем, что они имеют сильно развитое абстрактное мышление. При этом они добросовестные, работоспособные, педантичные, основательные люди. Особенно уверены в себе и своих знаниях студенты из Вьетнама.

Поведение в группе: в большинстве своем групповой деятельности предпочитают работу в одиночестве, в студенческом коллективе пренебрегают единством, не нуждаются в одобрении и поддержке группы. На конфликт идут крайне редко, осторожны в своих поступках, всегда находятся под самоконтролем.

Рекомендации преподавателям:

а) необходимо помнить: в связи с тем, что восточная культура значительно отличается от западной (европейской) культуры, поведение представителей этих стран Юго-Восточной Азии отличается от привычного нам («Власть традиций слишком сильна, и поведение в значительной степени ритуализировано»)[199];

б) при формировании учебных групп высокой работоспособности имеет смысл объединять студентов из стран Юго-Восточной Азии в одну группу;

в) важно помнить, что работа со студентами из Юго-Восточной Азии требует от преподавателей серьезной подготовки, так как эти студенты проявляют интерес к искусству и творчеству, смыслу жизни и интеллектуальным вопросам.

г) не следует излишне «опекать» этих студентов, так как в большинстве своем они вполне самостоятельные люди, имеющие сложившуюся систему ценностей и привычку выполнять предъявляемые им требования.

---

[199] Арсеньев, Д. Г. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов / Д. Г. Арсеньев, А. В. Зинковский, М. А. Иванова. – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2003. – С. 40.

Учет национально-психологических особенностей студентов важен при выборе средств психологического воздействия на представителей разных регионов, при формировании учебных групп, при выборе педагогических средств, способствующих более быстрой адаптации иностранцев к новой социокультурной среде и к новой педагогической системе

Трудно не согласиться с мнением авторов монографии по адаптации иностранных студентов, что «*не существует специфических черт*, присущих только одной нации. Специфические отличия одной этнической общности от другой заключаются в *степени интенсивности проявления этих черт*»[200].

Наши рекомендации, приведенные выше, касаются студентов из разных стран Юго-Восточной Азии, что объясняется большим количеством общих типических черт, которые им присущи. Между тем, обучение китайских студентов имеет свою специфику.

Рассмотрим особенности национального характера и менталитета китайцев. Преподаватель должен отдавать себе отчет, что студенты из Китая являются (и ощущают себя) представителями великой страны с древней культурой, насчитывающей по разным оценкам от пяти до семи тысяч лет. Национальный характер, национальное самосознание, национальное мировосприятие, менталитет нации – применительно к китайцам – это не пустые слова, это понятия, без учета которых трудно строить работу с данным контингентом. За этими понятиями стоят такие качества характера, как верность обычаям и традициям, почитание старших и уважение родителей, патриотизм, чувство национального достоинства, упорство, взаимопомощь, воспитанность, терпеливость, выдержка, дисциплинированность. При этом следует признать, что, во-первых, вместе с этими прекрасными качествами нужно назвать и такие национальные черты характера, как чрезмерный прагматизм, завышенная самооценка, недоверие и нередко презрение к «чужим», а во-вторых, согласимся с современным исследователем, который отмечает, что под влиянием западной культуры у молодежи появились иные ценности: индивидуализм, стремление к собственному благосостоянию и достижению личного успеха, свободная конкуренция и др.[201]

---

[200] Арсеньев, Д. Г. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов / Д. Г. Арсеньев, А. В. Зинковский, М. А. Иванова. – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2003. – С. 39–41.

[201] Рыкова, С. А. Социально-культурные и личностные особенности социализации иностранных студентов (на примере китайских студентов Владивостокского государ-

В отличие от вьетнамских и корейских студентов, китайские учащиеся не привыкли к самостоятельности, не умеют организовать свой быт и свое время без опеки и контроля родителей. Неумение проснуться вовремя, плохая посещаемость, а значит, и успеваемость – таковы негативные последствия неконтролируемой свободы вчерашних китайских школьников. Они готовы подчиниться жестким, авторитарным методам преподавателя, но теряются, столкнувшись с демократическим стилем педагогического общения.

Известный российский учёный и дипломат Малевич И.А. в книге о Китае пишет, что традиционно китайцы верят в свою исключительность и особое предназначение в мире. Традиционная мораль требует служения семье и государству, которое тоже представляется большой дружной семьёй. Три основных принципа – чувство долга, почитание старших и подчинение вышестоящим. Власть реального человека всегда выше религии. Важнейшая черта мышления – его дуализм, или двойственность, отсюда происходит основное качество менталитета китайцев – конформизм, а также способность приспособления к любым условиям жизни. По свидетельствам людей, живших в Китае, к иностранцам там относятся очень дружелюбно.

Китаец никогда не будет говорить откровенно с иностранцем о чем угодно, любая попытка контакта с высказыванием мнений обречена на провал, будь то личные отношения или разговор о политике. И это успешно сочетается с дружелюбным отношением к иностранцам (истинным или показным?). Приведём также интересное наблюдение Малевича о новом поколении китайских студентов. Выросло поколение «маленьких императоров», как их называют в Китае. Это по большей части мальчики. Они росли среди окружения большой семьи родственников в обстановке почитания и закармливания. Они крайне эгоистичны и почти не ограничены в своих желаниях. К нам в Россию они приезжают получать престижное образование, стоимость которого для них не так уж высока по сравнению с другими западными странами. В их среде наблюдается некоторое внутреннее противоречие между вседозволенностью с одной стороны и потерей своего места в жизни – с другой. Им не хватает чувства ответственности и моральной опоры, традиционная основа которой – самоограничение[202].

ственного университета экономики и сервиса) / С. А. Рыкова, И. Е. Киришева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. То же: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: www.science-education.ru/107-8523.

[202] Малевич, И. А. Внимание, Китай / И. А. Малевич. – Минск: Харвест, Москва: АСТ, 2001. – С. 320.

Вышеупомянутый английский кросс-культуролог Р.Д. Льюис в своих публикациях тоже уделяет большое внимание Китаю. Прежде всего, он пишет об ощущении китайцами чувства превосходства своей культуры над другими культурами, особенно в сфере моральных и духовных ценностей. «Китайцы считают иностранцев неполноценными, продажными, декадентами, вероломными и непостоянными, нахрапистыми и неотесанными, а по существу бесами»[203]. В то же время с иностранцами китайцы вежливы и уступчивы.

По Льюису, высшие китайские ценности: скромность, терпимость, сыновняя почтительность, учтивость, бережливость, терпение, уважение к старикам, искренность, преданность, привязанность к семье, почитание традиций, надежность, стоицизм, упорство, самопожертвование, доброта, умеренность, патриотизм, аскетизм, прилежание, гармония во всем, неприятие коррупции, ученость, уважение иерархии, великодушие, живучесть, добросовестность, чувство долга, чувство собственного достоинства («не терять собственного лица»), непритязательность, дружелюбие, признательность за услуги, беспристрастность, непорочность, мягкость, мудрость. Очень пунктуальны, любят дарить подарки, но не бескорыстно. Не любят громкой и быстрой речи[204].

Несомненно, влияние древней конфуцианской морали на все стороны жизни китайцев: поведение личности в обществе, отношение к власти, к семейным ценностям. Исследователи отмечают их коллективизм, сплоченность, миролюбие, уважительное отношение к труду, добросовестность, высокую дисциплину, терпение, выносливость, невозмутимость, прагматизм и бережливость. Это обусловлено как природными условиями, характером быта, борьбой со стихийными бедствиями, так и ограниченностью полезных ископаемых, продуктов, многочисленностью населения. В изучении, познании проявляются такие качества китайцев, как настойчивость, целеустремленность, нахождение кратчайшего пути для достижения цели. Не случайна и частая форма обращения к другому человеку – «учитель». К негативным чертам китайского менталитета относятся внушаемость, граничащая с фанатизмом, завышенная самооценка.

Парадоксальной причиной отставания Китая в определенный период являлось то, что китайцы долго воспринимали себя и страну как центр Вселенной, а все остальные народы – как периферийных варваров. В настоящее время данное представление сменяется новой идео-

[203] Льюис, Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию: пер. с англ. / Р. Д. Льюис. – 2-е изд. – Москва: Дело, 2001. – С. 371.

[204] Там же. – С. 372.

логией национализма. Исследователи говорят о быстрой адаптации китайцев в разных странах мира. Примечательно, что, в отличие от России, китайское руководство рассматривает эмиграцию как важный источник развития экономики Китая. Например, в США отмечается «высокий уровень этнической общности и взаимопомощи и чрезвычайно активный лоббизм интересов КНР в высших сферах американской власти»[205].

Линь Юйтан пишет о китайцах: «Самый расчетливый и эгоистичный народ», «ни к чему не могут относиться серьезно», «китайцам недостает таких замечательных качеств западных людей, как великодушие, честолюбие, развитое общественное сознание, готовность к риску и героизм. В этом мире их интересует самая что ни на есть банальная жизнь». Но больше всего его восхищает их бесподобное умение чувствовать себя счастливым даже в самых тяжелых условиях[206].

Одно из значений слова «культура» в китайском языке – почтение. Однако китайским исследователем Тин Венхуа, отмечается, что китайцы рассматривают культуру другого народа лишь с позиций своей культуры и не способны воспринять другую систему ценностей. Тин Венхуа говорит о культурной компетенции как об умении видеть различия между культурами и о развитии терпимого отношения к особенностям и традициям народа[207]. По данным социологических опросов, россияне на Дальнем Востоке говорят о трудолюбии, добросовестности китайцев и умеренном употреблении ими алкоголя. В то же время китайцы воспринимают их как добрых, гостеприимных, сердечных людей с легким характером, но зачастую многие видятся ими лентяями и пьяницами.

Таким образом, межкультурное общение – это взаимодействие носителей двух или более культур, которое создает общее коммуникативное пространство и способствует пониманию, осмыслению и принятию неродной культуры.

Межкультурное общение китайских студентов на этапе адаптации в российском вузе

Авторы данного раздела попытались изучить особенности процесса адаптации китайских студентов к межкультурному общению.

[205] Вернер, Э. Мифы и легенды Китая: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://razym.ru/naukaobraz/istoriya/136460-edvard-verner-mify-i-legendy-kitaya.html.

[206] Линь, Юйтан Китайцы: моя страна и мой народ / Линь Юйтан. – Москва: Вост. лит-ра, 2010. – С. 335.

[207] Jin, W. English Language Teaching in Cross-Cultural Contexts // CELEA. – 2004. – Vol. 27. – № 1. – P. 55–58.

Одной из целей монографии является выявление показателей адаптации китайских студентов к новым условиям жизни в российской культуре, а также поиск психолого-педагогических условий, обеспечивающих успешность адаптации китайских студентов к образовательному процессу российского вуза.

Условия жизни и быта студентов в России и Китае значительно различаются[208]. По данным китайских преподавателей, когда китайские студенты учатся в родной стране, они живут в больших комнатах по 4–6 чел. У нас это небольшие комнаты на 2–3-х чел. В Китае почти все высшие учебные учреждения имеют свою территорию, общежития и учебные корпуса очень близко расположены. В России это не всегда так, но на довузовском этапе студенты нашего университета живут и учатся в одном здании. Н. В. Чеснокова приводит слова гонконгского социолога Сунь Лунцзи: «Можно сказать, что с самого рождения китаец вовлечён в сеть межличностных отношений, которая определяет и организовывает его существование, контролирует его сознание. Когда китайский индивид не находится под контролем сознания окружающих, он становится самым эгоистичным из людей, живёт совершенно беспорядочно и втягивает в этот беспорядок других»[209]. Этим можно объяснить игнорирование многих китайских студентов норм общежития. По мнению многих преподавателей русского языка как иностранного, китайские студенты в основном – инфантильные, избалованные, «пустились во все тяжкие, почувствовав свободу от родителей». Эдвард Вернер в книге «Мифы и легенды Китая» пишет, что до последнего времени улицы и общественные места в стране не убирали. Может быть, этим можно объяснить нежелание студентов из Китая поддерживать порядок в общежитии?

Китайская народная мудрость гласит: «народ считает пищу своим небом». Из этих слов становится понятно, что для китайских студентов питание занимает очень важное место в жизни. В университетах Китая столовая играет большую роль, и причина в том, что в общежитиях китайских университетов нет кухонь. Обычно китайские студенты ежедневно питаются три раза в столовой. В Волгоградском госуниверситете столовая и буфеты имеются, но для студентов они достаточно

---

[208] Цзэн, М. Китайский студент в российском вузе: опыт адаптации: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tomb=raider6.narod.ru/lib/mm/materialy_vtorogo_mezhdunarodnogo/kitajskij_student_v_rossijskom_vu.html.

[209] Чеснокова, Н. В. Этнокультурные аспекты адаптации китайских студентов / Н. В. Чеснокова // Ойкумена. – 2012. – № 1. – С. 81–86. – То же: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ojkum.ru.

дороги или проблема в национальном своеобразии кухни, поэтому они готовят еду сами, либо питаются хлебом и фастфудом. Это негативно сказывается на процессе их адаптации и на их здоровье.

Исследователи отмечают, что главный фактор в физиологической адаптации китайских студентов – алиментарный, они плохо привыкают к еде, к новым видам пищи, страдают расстройствами пищеварения, наблюдается ухудшение здоровья. Студенты часто жалуются на ухудшение памяти как результат длительного стрессового состояния. Этот факт отмечает и Лян Летянь в статье «Социология профессиональной адаптации китайских студентов в России»: «У 61 % респондентов наблюдаются жалобы на память в процессе аккультурации»[210]. Что касается работы библиотеки, то в ВГУ студентам не надо покупать учебники или пособия, их можно взять в библиотеке. В китайском университете большинство учебников надо покупать; в библиотеке китайского университета много дополнительной литературы, но мало учебников.

Социокультурная адаптация проходит с большими трудностями, часто из-за пропасти между представлениями китайских студентов о великой стране и ее высочайшей культуре и реальной жизнью в России на бытовом уровне. Из-за сложности адаптации к образовательному процессу вуза иностранные студенты являются одной из групп риска, склонной к девиантному поведению. К тому же, не стоит забывать о проблеме обеспечения безопасности всех, в том числе и китайских студентов. Сюда относятся как случаи противоправных действий по отношению к иностранным учащимся, так и террористические акты, влияющие на имидж российского образования. Органы исполнительной власти и правоохранительные органы городов должны обращать серьезное внимание на эту проблему. Многие исследователи-психологи и социологи отмечают отсутствие у студентов чувства защищенности. Как правило, языковой барьер, чувство одиночества, утрата социальных связей приводят к тому, что китайские студенты охотнее общаются с другими иностранными студентами, чем с россиянами. Н. В. Чеснокова считает, что в данном случае можно говорить скорее об аккомодации, чем о социокультурной адаптации. Многие преподаватели китайских студентов как в моно-, так и в интернациональных группах, отмечают их подчеркнуто вежливое чувство превосходства и сохранение социальной дистанции.

---

[210] Лян, Л. Социология профессиональной адаптации китайских студентов в России / Лян Л. // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – № 44. – То же: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologiya-professionalnoy-adaptatsii-kitayskih-studentov-v-rossii (дата обращения: 20.12.2013).

Решение проблемы толерантного поведения, преодоление трудностей и культурного шока зависит и от позиции принимающей стороны в лице администрации университета, и от студенческих организаций, которые должны активно участвовать в процессе аккультурации. Это не должен быть лишь перечень формальных мероприятий, а вовлечение студентов в деятельность студенческого клуба, подготовка и проведение совместных акций и проектов. Таким образом, необходимо психолого-педагогическое сопровождение подготовки китайских студентов в российских вузах, особенно на довузовском этапе как наиболее трудном этапе адаптации.

Исходя из национально-психологических особенностей китайских студентов, можно выделить следующие начальные необходимые адаптационные мероприятия:

1. Проведение организационного собрания с представителями администрации факультета и университета;
2. Организация куратором экскурсии по университету, библиотекам и прилегающему к общежитию району;
3. Экскурсия по городу с осмотром основных достопримечательностей;
4. Медицинское обследование в поликлинике и беседы по оказанию медицинской помощи в случае необходимости;
5. Организация и проведение бесед по технике безопасности и профилактике правонарушений;
6. Организация и проведение интернационального вечера «Давайте познакомимся».
7. Конкурс стенных газет о группах иностранных студентов и т. д.

Анализ нормативно-правовой базы России и Китая в области высшего образования[211], а также проведенное нами исследование[212] показали, что, китайские студенты встречаются с большим количеством проблем, связанных с адаптацией к новой среде и организацией условий быта. Следует также учитывать разные подходы к организации учебного процесса, его содержания, требованиям по подготовке студентов к занятиям.

[211] Закон «О высшем образовании Китайской народной республики» от 29.08.1998 г.: [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.npc.gov.cn/wxzl/gongbao/200012/05/content_5004712.htm.; Федеральный закон РФ от 22 августа 1996 г. № 25-ФЗ: «О высшем и послевузовском образовании»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/popular.

[212] Филимонова, Н. Ю. Особенности педагогического общения с иностранными студентами в российском вузе: [Электронный ресурс] / Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк. – Режим доступа: http://www.sworld.com.ua/index.php/en/theory-and-methods-of-teaching-c112/11947-c112-017.

В мире обучается примерно 260 тыс. китайских студентов, из них только 20 тыс. – в России. Среди причин, почему так мало китайцев приезжает к нам, называются: трудный язык, небезопасные условия жизни, конкуренция с английским языком. Китайские и российские ученые указывают и причины, почему китайские студенты все же едут на обучение в Россию: перенять технологии; русская и российская культура вызывают интерес; образование дешевле, это могут себе позволить семьи среднего достатка; для поступления не требуется знание русского языка. В 90-е годы в Китае была тенденция сокращения преподавания русского языка, она все еще существует и в настоящее время, сейчас в средних школах он практически не преподается, а в вузах количество преподавателей и студентов уменьшилось в 5 раз. Конечно, есть Интернет, радио на русском языке, журналы, но в целом учить язык великой соседней страны непрестижно. В основном это связано с проблемой трудоустройства. Только один из десяти филологов находит работу по специальности. К тому же английский язык получил в Китае широкое распространение. По данным китайских исследователей, сейчас его изучают 90 % школьников и студентов Китая.

После снятия ограничений на учебу за границей в англоязычные страны уехало много китайских студентов (только в США – около 120 тыс.), а в России не более 20 тыс. Но все же за 10 лет число китайских студентов в России выросло почти в 10 раз. Почему они едут к нам? В России высокое качество образования, к тому же в последнее время в Китае возник дефицит специалистов, т. к. русисты пожилого возраста начали уходить на пенсию.

В соответствии с древней китайской философией, сила характера человека определяется силой его интеллекта. Но за последние 100 лет китайский национальный характер и менталитет претерпел ряд изменений.

Существуют общепринятые представления о китайцах как об усердном, трудолюбивом народе. Но их трудолюбие – это только стереотип. В реальности многие вузовские преподаватели отмечают полное отсутствие дисциплины, плохое знание русского языка даже после длительного периода обучения. Китайские студенты в России предпочитают экономические и филологические специальности. Но в основном у них нет цели работать по специальности, так как впоследствии они собираются участвовать в совместных бизнес-проектах. Директор Центра азиатских исследований РУДН А. Г. Юркевич говорит о низкой мотивации китайских студентов при изучении русского языка: наличие

в России достаточно многочисленной и хорошо организованной китайской диаспоры позволяет удовлетворять потребности студентов в социальной коммуникации за счет общения с соотечественниками и делает возможным знание ими русского языка в том объеме, который необходим для контактов с административными органами[213]. Слабое знание русского языка и недостаточная академическая мотивированность обуславливают слабую начитанность китайских студентов в русскоязычной научной литературе, что создает сложности в преподавании языка специальности.

При обучении китайских студентов в российском вузе учебный процесс включает ряд составляющих: обучение, воспитание, аккультурация и вторичная социализация. Исследователи давно пришли к выводу о необходимости соизучения языка и культуры, иначе межкультурная коммуникация не может состояться. Не будем забывать об огромной дистанции между российской и китайской культурами. Это только усложняет работу преподавателя русского языка как иностранного.

Студенты из Китая, приезжающие в Россию, как правило, не владеют русским языком, и, соответственно, на довузовском этапе китайские студенты отмечают, что основные трудности данного этапа связаны с изучением русского языка. В значительной степени это обусловлено большим различием двух языков (русская письменность относится к фонетическому типу, а китайская – к идеографическому, или иероглифическому типу, когда знаки служат для записи речевых единиц без прямой связи с их звучанием). Отсюда происходят психологические трудности у китайских студентов при записи и чтении слов. Трудности обучения также связаны с отсутствием или слабым знанием языка-посредника. Практика свидетельствует, что китайские студенты более успешно овладевают такими видами речевой деятельности, как письмо и чтение, и испытывают большие трудности при обучении аудированию и говорению.

Русский язык как иностранный является для китайских студентов целью подготовки к межкультурной коммуникации и инструментом общения, а также – главным средством формирования профессиональной компетентности. Таким образом, они обучаются не только лингвистической, но и коммуникативной, и стратегической компетенции. Наличие развитой межкультурной коммуникативной компетентности особенно необходимо в инженерно-технической сфере для

[213] Юркевич, А. Г. Проблемы обучения китайских студентов в России: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rutao.ru/index.php?topic=526.0.

развития экономического сотрудничества России и Китая. Актуально и развитие способности работать в команде с представителями других культур, строить долгосрочные отношениями с ними, т. е. развивать стратегическую компетенцию. Однако, как уже указывалось выше, исследователи отмечают, что у студентов из Китая есть серьезные проблемы в общении с российскими студентами, они плохо входят в социум и интегрируются в наше общество. Значит, необходимо обучать их невербальным средствам общения, особенностям русской культуры и нашим традициям.

Опытные преподаватели, работающие с китайскими студентами, отмечают их разный уровень подготовки и большие сложности в преподавании РКИ, так как китайская система преподавания является формальной системно-грамматической, а навыки коммуникации усваиваются учащимися очень тяжело. Китайские студенты, как правило, заучивают текст наизусть, не умеют выделять важную информацию и трансформировать текст. Им сложно поставить хорошую русскую фонетику, даже через несколько лет изучения русского языка есть значительные отклонения в произношении. Несмотря на это, китайские учащиеся очень исполнительны, дисциплинированы и работоспособны, могут усваивать большие порции лексического и грамматического материала. Они активные общественники, любят участвовать во всех предлагаемых мероприятиях, хорошо поют, танцуют и читают стихи.

В условиях российского вуза важно понимать особенности китайского менталитета. Например, желание китайских студентов иметь более высокий статус ведет к скрытой конкуренции в группе. Или: следуя конфуцианским традициям, китайцы стараются избегать неприятностей, конфликтов и проблем. При этом самое страшное для любого из них – это потерять лицо, то есть репутацию. Поэтому китайские студенты очень болезненно реагируют на прилюдные замечания преподавателя, тем более на повышение голоса.

Итак, межкультурное общение преподавателя и студента формируется на основе владения преподавателем специальной технологии общения, зависит от его педагогического мастерства и направлено на образование, воспитание и развитие иностранного студента. В условиях обучения китайских студентов в российском вузе можно говорить не только о межкультурном общении, но и о межкультурном образовании. Таким образом, формируется личность, которая способна избегать межкультурных конфликтов, проявлять понимание и терпимость по отношению к другой культуре.

Решение задачи социально-психологической и академической адаптации китайских студентов ставит российский университет перед необходимостью разрабатывать концепцию межкультурного образования как образца современного подхода к воспитанию и обучению. В условиях российского вуза формируется личность, способная избегать межкультурных конфликтов, осознавать важность собственной культуры, проявлять понимание, терпимость к носителям другой культуры, формируются позитивные установки в межкультурном общении, развивается межкультурная компетентность личности и общества. Межкультурное общение открывает новое коммуникативное пространство для личности китайского студента.

Авторы подчеркивают, что межкультурному общению вузовских преподавателей и китайских студентов присущи все основные характеристики общения: взаимодействие субъектов общения, социокультурная сущность общения, его функциональность. Структурной составляющей общения является коммуникативный акт, а функциональной единицей – коммуникативная задача. Межкультурное общение в данном случае является социально-ролевым педагогическим взаимодействием, которое направлено на формирование умений и навыков межкультурной коммуникации.

При моделировании педагогических ситуаций необходимо считаться с национальным менталитетом китайских учащихся. Наибольшие трудности возникают на этапе довузовской подготовки – периоде адаптации и социализации учащихся. Организация межкультурного общения требует от преподавателя совершенствования психолого-педагогической подготовки и достаточных теоретических знаний в области этнопсихологии и этнопедагогики. В нем заключены резервы совершенствования учебно-воспитательного процесса и развития основ межкультурной компетентности как студента, так и преподавателя.

Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк

ГЛАВА 2

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО И ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

2.1. Реабилитация системного плюрализма как перспектива построения лингводидактической модели обучения китайских студентов по направлениям подготовки «Менеджмент» и «Экономика»

Межкультурный диалог, как «ничейная земля» между культурами, онтологически запрограммирован на учет этнокультурных традиций в восприятии национальной картины мира (НКМ) и специфику языкового сознания (ЯС), или языковой картины мира (ЯКМ).

Национальные культурные ценности, особенности их интерпретации, занимающие в жизни любого народа важнейшее место, с наибольшей силой актуализируются в контексте поликультурного и полимодального формата современного высшего профессионального образования. Иными словами, процесс глобализации при всей многозначности определения самого термина не обошел стороной и проблему академической мобильности как одного из видов социального конструирования нового образовательного дискурса и стал **предметом** его научного исследования.

Практически все авторитетные исследователи постмодернистского витка социокультурных сдвигов (global village), начиная с Дж. Маклюена, Р. Робертсона, употребивших в 1983 году термин «globality», отмечают расширение его научного толкования, приписывают ему статус главного фактора цивилизационного развития, выделяя различные аспекты видения проблемы, в том числе и лингводидактические перспективы изучения. Между тем отрицание субъективного отношения к иной культуре между участниками межкультурной коммуникации (МК), признание плюрализма этнокультурных ценностей не отменяет релятивизацию знания базовых ценностей культуры, среди которых язык занимает одно из ведущих мест, а также соответствие знания контексту и возможностям интерпретации.

Отметим, что ряд ученых (Т. Скатнаб-Кангас и Р. Филлипсон) предупреждают о существовании «лингвистического империализма», «лингвистического геноцида» в системе образования[214]. Напомним,

[214] Androutsopolos, J. Localizing the Global on the Participatory Web // The Handbook of Language and Globalization / ed. By N. Coupland. – Blackwell Publishing Ltd. – 2010.

что в свое время на это указывал К. Поппер: «Уорф и некоторые другие из его последователей утверждали, что все мы живем в своего рода интеллектуальной тюрьме: тюрьме, стены которой возведены структурными правилами нашего языка… Это очень странная тюрьма, поскольку мы обычно не осознаем факт своего заключения. Осознавать это мы начинаем только при столкновении культур»[215]. Может ли человек и захочет ли он добровольно покинуть эту «тюрьму»? Изучая другой язык, знакомясь со стереотипами речевого поведения иной культуры, сравнивая чужой язык с родным, естественным языком общения, человек, безусловно, «будет приветствовать дискуссию с партнером, который явился из другого мира, поскольку такая дискуссия предоставляет возможность обнаружить до тех пор незримые оковы и тем самым выйти за пределы самих себя»[216].

«Выйти за пределы себя», эффективно сотрудничать с носителями иной культуры, не имея о ней представление, не зная языка, не понимая способа интерпретации иной картины мира, сегодня уже нельзя, поэтому межкультурная компетентность – это не только способ поиска деловой идентичности, но и лингводидактическая перспектива создания устойчивых методик и технологий академической адаптации иностранных студентов к условиям российской системы высшего профессионального образования. Поскольку именно язык как код культуры не только обеспечивает возможность речевого контакта, но и отражает национально-культурные особенности общения, владение русским языком как иностранным рассматривается нами в качестве социокультурной, профессиональной коммуникативной текстуально-диалогической компетенции иностранных студентов.

Действительно, языковой мир, игнорируя политические границы, открыто демонстрирует глобальную интеграцию во всех областях человеческой деятельности. Не случайно сегодня ученые говорят о перспективах создания «экосистемы» (Л.Ж. Кальвет), о перспективах внедрения модели всемирной «лингвистической гравитационной системы» и о роли, месте, функциях языков в социокультурной среде[217]. Выделение центрального и периферийных языков в «лингвистической галак-

---

[215] Щукин, А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном / А. Н. Щукин. – Москва: Русский язык. Курсы, 2012.

[216] Черкашина, Т. Т. Формирование коммуникативного лидера: метаметодика диалога: Моногр. / Т. Т. Черкашина. – Москва: Изд-во Московского гуманит. ун-та, 2011.

[217] Androutsopolos, J. Localizing the Global on the Participatory Web // The Handbook of Language and Globalization / ed. By N. Coupland. – Blackwell Publishing Ltd. – 2010.

тике», по их мнению, поможет преодолеть последствия вселенской лингвистической катастрофы – Вавилонского смешения языков.

В связи с этим позволим себе напомнить предостережения Л. Н. Толстого, высказанные им в философском трактате «Путь жизни»: «… глупо, когда один человек считает себя лучше других людей; но еще глупее, когда целый народ считает себя лучше других народов».

Между тем, на глобализационных форумах лингвистов, помимо названных проблем звучат мнения о необходимости лингвистического инжиниринга[218], критически оцениваются проблемы «языкового гомеостаза» экосистемы в целом (К. Крамш, Е. Бонер)[219] и др.

Ученые обращают внимание на то, что за новациями мультикультурного обмена, которые пришли на смену МК, скрывается опасность поглощения «центральными языками» других, «периферийных» языков. «Центральные языки» усиленно, агрессивно навязывают, с их точки зрения, этнонеравенство и фрагментарность ЯКМ, а под маской «воображаемой солидарности» скрывается национальный шовинизм (Kramsch, Boner)[220].

В известной работе «Общая и русская идеография» Ю. Н. Караулова дается классификация лексического состава языков, которая, по мнению ученого, «как правило, имеет общую, центральную часть, а также периферийные участки, где наблюдаются расхождения. Специфика того или иного языка растворяется на высших уровнях абстракции, а при анализе периферийных иерархических отношений выделяются лакуны. Причинами возникновения лакун могут быть и культурно-исторические, этнографические факторы»[221].

Подобная металингвистическая рефлексия по поводу изменения взгляда ученых на научную модель языка и его роль в МК, с нашей точки зрения, детерминирована огромной воздействующей силой на ЯКМ со стороны планетарных СМИ, развитием транснациональных корпораций, ослаблением национальных суверенитетов некоторых государств, интенсивной миграцией, возросшей академической мобильностью и другими факторами. Без учета этих и других научных концепций и моделей ЯКМ невозможно создать эффективную лингводидактическую

---

[218] Pool, J. Panlingual Globalization / J. Pool // The Handbook of Language and Globalization (ed.by N. Coupland). – Blackwell Publishing Ltd. – 2010. – P. 142–161.

[219] Androutsopolos, J. Localizing the Global on the Participatory Web // The Handbook of Language and Globalization (ed. By N. Coupland). – Blackwell Publishing Ltd. – 2010.

[220] Там же.

[221] Черкашина, Т. Т. Формирование коммуникативного лидера: метаметодика диалога: Моногр. / Т. Т. Черкашина. – Москва: Изд-во Московского гуманит. ун-та, 2011.

систему обучения иностранным языкам, в том числе модель обучения русскому языку как иностранному самой многочисленной части иностранных студентов в российской высшей школе – китайской аудитории.

С.П. Мясоедов, специалист по кросскультурному менеджменту, считает, что кросскультурное сотрудничество подобно улице с двусторонним движением. Обе стороны должны двигаться навстречу друг другу. Между тем этика межкультурного менеджмента предписывает: одна сторона все-таки будет двигаться с большей скоростью. Причем, скорость определяется отнюдь не национальными или этническими стереотипами, а прежде всего ролью одного из участников «движения, или сотрудничества (кто вы – продавец или покупатель?)», а также местом, где это «движение», или сотрудничество, будет происходить. Одним словом, в чужой монастырь со своим уставом не ходят – это, во-первых, а согласно библейским заповедям – «не судите, да не судимы будете» – это, во-вторых. Движение навстречу друг другу, несомненно, должно происходить по определенным правилам. Ведь прежде чем сесть за руль автомобиля, человек изучает правила дорожного движения и сдает экзамен на право управлять автомобилем, значит, правилам успешной межкультурной коммуникации, лежащей в основе академической мобильности, тоже необходимо учить.

Э.Холл учебный процесс понимал как процесс анализа конкретных ситуаций кросскультурного общения, в результате такого обучения, по мнению ученого, человек сможет приобрести навыки ведения межкультурного диалога и сумеет осознать, что плохих национальных культур не бывает, бывают просто разные культуры. Между тем наивно было бы предполагать, что даже качественное обучение тонкостям межкультурного диалога может снять все противоречия межъязыковых и межкультурных «границ».

Д. Камерон подчеркивал, что иностранные языки в целом поразному интерпретируют НКМ, поэтому целью современной лингводидактики, по его мнению, должна стать унификация ЯКМ. М.Фуко, отмечая фрагментарность языковой компетенции в качестве определенного «репертуара» владения иностранным языком в целях актуализации речевой деятельности на иностранном языке, говорит об усеченной модели использования языка применительно к контексту речи и ситуации общения. М.Фуко считает, что владеть языком – это уметь пользоваться конкретной «иерархией указателей» (orden of indexicality) нормы и антинормы, имплицитно представленных в межкультурных лакунах. Таким образом, можно сказать, что речь идет о «приемлемом»

и «девиантном» использовании национально ориентированных языковых и иных культурных норм.

Истоки лакунарности ученые ищут, во-первых, а) в способах взаимодействия языковой личности (ЯЛ) с миром; б) в концептуализации мира, в) в интерпретации ЯЛ НКМ; во-вторых, на языковом уровне – в сопоставлении системных когнитивных аналогов, ассоциативно деривационных и синтагматических связях слов в русском и китайском языках, которые, как правило, проявляют себя в тексте, особенно в его прецедентных вариантах как специфическом национально ориентированном и ментально обусловленном культурном коде.

Значительная доля условности, или релятивизма, при делении лакун на различные виды: лингвистические, текстовые, культурологические и их подвиды – определяется необходимостью систематизировать дидактические шаги, призванные снять экстралингвистические трудности по преодолению культурного «шока». Так, например, культурная символика невербального общения китайцев, для которых особое значение имеет не только тот или иной жест, движение и позы, но их отсутствие, вносит свои коррективы в организацию квазипрофессиональных ситуаций общения, что обусловлено тем, что, вступая в контакт с иной культурной традицией, или инокультурным текстом, инофон неосознанно интерпретирует его в кодах своей культурной нормы, чем и объясняется лингвистическая и экстралингвистическая «глухота» к культурно ориентированным концептам. Слово в качестве языкового маркера культуры служит, как известно, носителем информации на когнитивном уровне, что помогает адекватно интерпретировать установки той или иной этнической нормы на культурологическом уровне.

При этом считаем важным подчеркнуть, что знания, ассоциируемые со словом, всегда носят культурологический характер.

Заметим, что текстовая лакунарность часто «провоцируется» несходством семантики соотносимых слов в русском и китайском языках на лексикосистемном уровне, а также антиномией между их кодом и текстом: студент может дать нулевую интерпретацию культурного «кода» «чужой» культуры, поскольку в родной культуре такой код вовсе отсутствует. В китайском языке к лексическим синонимам относят слова одинакового звукового состава, например: «*шицзу* = совершенный, полный и *шицзу*=полный, абсолютный»[222]. При обучении китайцев русскому языку необходимо иметь в виду также особенность

[222] Балыхина, Т. М. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Моногр. / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян. – Москва: РУДН, 2012.

образования и употребления китайцами антонимов. Для того чтобы слово было воспринято как антоним, его следует употребить в китайском языке в определенном порядке внутри антонимической пары. Причем порядок может быть обусловлен либо традицией, либо логической или временной последовательностью и др. К тому же, среди разнообразных антонимических пар выделяют так называемые формальные типы антонимов, характеризующихся по количественно-слоговой структуре как односложные, например, *chun* = чистый; *za* = смешанный; и двусложные, например, в парах прилагательных, обозначающих размер: *chand* = длинный, *duan* = короткий; по протяженности поперек – *kuan* = широкий, *zhai* = узкий; по протяженности до дна – *shen* и т.п.[223]

Традиционные подходы к изучению русского как иностранного порой недостаточно учитывали специфику языка как отражения системы культурных ценностей, что приводило к неадекватному истолкованию особенностей чужой культуры, затрудняло взаимодействие представителей различных НКМ, приводило к нарушению процесса коммуникации, а также провоцировало появление межкультурного шока, снижая уровень академической приспособляемости китайских студентов к обучению в российских вузах. Между тем к каждому уроку иностранного языка, по мнению С.Г.Тер-Минасовой, следует относиться как к «перекрёстку культур», открывающему возможности в практике МК, и это вполне объяснимо, поскольку «каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием ... представление о мире»[224].

Таким образом, можно смело утверждать, что межъязыковая лакунарность применительно к лингводидактике корреспондирует не только выявление и исследование способов элиминирования лакун, в особенности лексических, непосредственно проявляющих специфику ментальности того или другого этноса, укорененную в его культуре, условиях жизни и истории, но и предполагает разработку специфических моделей изучения русского языка в иноязычной аудитории, поскольку:

1) лексическая система каждого языка имеет как универсальные черты, так и национально-специфические, обусловливающие

[223] Балыхина, Т. М. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Моногр. / Т. М.Балыхина, Чжао Юйцзян – Москва: РУДН, 2012.

[224] Наумов, В. В. Лингвистическая идентификация личности / В. В. Наумов. – Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.

лакунарность (Т. М. Балыхина, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, А. А. Брагина, В. М. Мокиенко, В. В. Морковкин, Ю. Е. Прохоров, Г. Д. Томахин, В. В. Воробьев, В. А. Маслова, Д. Б. Гудков, С. Г. Тер-Минасова, В.В. Кабакчи, О.А. Леонтович, А.Вежбицкая, J. Jonach и др.);

2) отсутствие лексических единиц или их содержательных эквивалентов в одном из сопоставляемых языков является значимым и требует заполнения (В. И. Жельвис, В. Л. Муравьёв, В. Н. Рябов, И. Ю. Марковина, Ю. А. Сорокин, Г. В. Быкова, И. А. Стернин, З. Д. Попова, K. Hale, Ch. F. Hockett, B. Dellinger, E. Grodzki, H. Schroder, A. Ertelt-Vieth и др.);

3) принципиально возможно элиминирование лакун, преодоление барьеров, которые они создают (Л. С. Бархударов, С. Влахов, С. Флорин, А. О. Иванов, В. Н. Комиссаров, Л. К. Латышев, Я. И. Рецкер, В. Л. Россельс, А. В. Фёдоров, А. Д. Швейцер, E. A. Nide, W. Oller, Ch. Nord, K. Reiss и др.);

4) семасиологические свойства слова, являющиеся предметом исследования в контрастивной лингвистике, детермируют лакунарность слова в межкультурном дискурсе (В. Г. Гак, С. Г. Бережан, Н. И. Толстой, А. Е. Супрун, Ю. С. Степанов, Ю. Н. Караулов, M. D. Stepanova, A. Iskos, A. Lenkowa, Th. Schippan и др.);

5) лакунарность имплицитно связана либо с отсутствием концепта в ЯКМ, либо с нетождественностью его семантической интерпретации, проявляющихся в полисемии и в различных лексико-семантических группах (Н. Д. Арутюнова, Ю. С. Степанов, Е. В. Рахилина, В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин, С. Г. Воркачев, З. Д. Попова, G. Lakoff, M. Johnson, R. W. Langaker, Chr. Baldauf, M. Bierwisch).

Накопленный в результате обучения коммуникативный опыт ведения межкультурного диалога в лучшем случае сгладит некоторые барьеры и уберет явные препятствия с учетом «инаковости» чужой культурной традиции и позволит признать права на ее существование, но ни в коей мере не приведет к исчезновению самих межкультурных различий. На это противопоставление культур указывал Ю. М. Лотман: «…одним из основных механизмов семиотической индивидуальности является граница… Это пространство определяется как «наше» и «свое», «культурное», «безопасное», «гармонически организованное» и т. д. Ему противостоит «их пространство», «чужое», «враждебное», «опасное», «хаотическое»[225].

[225] Черкашина, Т. Т. Формирование коммуникативного лидера: метаметодика диалога: Моногр. / Т. Т. Черкашина. – Москва: Изд-во Московского гуманит. ун-та, 2011.

Конкретно-символическая направленность китайского мышления и модели организации межкультурного обучения РКИ

Западные и отечественные ученые Г. Колье, В. Гудикунст и Р. Хаммер, М. Пейдж и Дж. Мартин, М. Хуле, М. Беннет, Т. М. Балыхина, Ю. Е. Прохоров, В. Б. Кашкин, Г. П. Рябов, В. В. Воробьев, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. А. Маслова, С. Г. Тер-Минасова и др. предложили свои модели организации межкультурного обучения, при этом никто из них не отрицал фактора культурной, а значит, языковой семиотической границы, которая является отправной точкой в формировании представлений об универсальных межкультурных различиях в системе координат поликультурной языковой личности. На основании этого фундаментального положения коммуниканты могут и должны воспринимать себя и своего партнера по общению в оппозиции «свой» – «чужой», причем каждый из коммуникантов-инофонов смотрит на мир не только со своей колокольни, но и из-за своего частокола – границы. Великая китайская стена – это символический «частокол», отделяющий Поднебесную от внешнего «чужого» мира.

На это указывал Э. Сепир, считавший, что реальный мир строится, причем чаще всего бессознательно, на языковых нормах конкретной лингвокультурной общности. Так аксиологический план диалогических отношений китайцев целиком и полностью базируется на преемственности этических представлений, идеалов национальной языковой личности, немаловажную роль в формировании которой играет иероглифическое письмо, являющееся предметом гордости жителей Поднебесной. Именно иероглифика заложила основы особой конкретно-символической направленности китайского мышления: информация передается посредством некоего образа или прообраза. Известно, что коренные жители юга и севера Китая испытывают серьезные трудности в устном общении друг с другом. Это связано с тем, что, начиная со времени правления Сунн (X–XIII вв.), на всей территории Китая параллельно существовали письменный *вэньянь* и устно-письменный *байхуа*. Т. М. Балыхина и Чжао Юйцзян отмечают, что «становление нового языка байхуа сопровождалось появлением новых морфологических черт – развитием двусложной (и соответственно двуморфемной) нормы слова, появлением словообразовательных и формообразующих аффиксов, развившихся из знаменательных слов. Одновременно упростился звуковой состав слога»[226], что привело к исчезновению

[226] Балыхина, Т. М. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Моногр. / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян. – Москва: РУДН, 2012.

стечения согласных, падению почти всех конечно-слоговых согласных. Следует отметить, что языковая политика всех правителей Китая была направлена на унификацию диалектов и создание единого государственного языка путунхуа (с 1955 года) на основе пекинского диалекта. Китайцы со свойственным им трудолюбием и уважением к символам государства задачу распространения путунхуа включили в конституцию 1982 года. Однако до сих пор только пятая часть китайцев готова считать путунхуа своим родным языком, а 80 % населения Китая владеют им на разговорном уровне. Мы не случайно позволили себе экскурс в историю становления государственного языка Китая. На наш взгляд, это убеждает в особом внимании лингводидактов к процессу семантизации русской лексики в китайской аудитории, которая, несмотря на виртуозность и быстроту пользования на занятиях по русскому языку электронными словарями и справочниками, по-разному интерпретирует одно и то же слово даже по-китайски. Так, когда китаец читает название стран, то благодаря символическому смыслу, заложенному в иероглифы, обозначающие это понятие, он способен образно представить себе суть объекта реальной действительности: Япония (жи Бен) – «Страна восходящего солнца», Корея (чао сянь) – «Страна утренней свежести», Тайланд (тай Го) – «Цветущее государство», Вьетнам (Юэ нань) – «Страна крайнего юга», Индия (тянь чжу Го) – «Государство небесной веры», Монголия (мен гу) – «Темная старина», Англия (ин Го) – «Государство выдающегося таланта», Франция (фа Го) – «Государство логики закона», Германия (дэ Го) – «Государство нравственного примера». США (мей Го) – «Прекрасное государство», Россия (э Го) – «Государство неожиданностей», Китай (чжун Го) – «Срединная/центральная держава». Причем до сих пор при назывании иностранцев, прибывших со стороны моря, по традиции используется иероглиф «вайгуй», обозначающий «заморские черти с окраины моря».

Грамматическая лакунарность в сопоставлении русского языка как иностранного для китайских студентов определяется тем, что в родном для китайских студентов языке слова не изменяются, связь слов в предложении выражается определенным порядком слов и служебными словами. Учитывая, что диалекты китайского языка существенно различаются между собой как фонетически, например, колебанием тонов, концовкой слов (в северном – *н,нь,р,* дифтонги; в южном – *н,т,м,к,* монофтонги), так и лексически и грамматически (например, разные значения счетных слов, разные служебные слова)[227]. Причем

[227] Там же.

иероглифы могут произноситься по-разному, но пишутся они всегда одинаково. Все это привело, во-первых, к преобладанию как письменных форм общения, так и письменных форм обучения. Сложившиеся образовательные стереотипы актуальны до сих пор.

Китайские студенты лучше усваивают письменный текст, они любят письменно отвечать на вопросы, выполнять письменные задания по образцу. Китайцы ментально склонны к запоминанию большого объема информации, однако испытывают существенные затруднения при необходимости вести непринужденную беседу, отвечать на вопросы преподавателя, если ответ требует обобщенного понимания текста. Это связано, прежде всего, с тем, что в китайском языке за каждым иероглифическим знаком стоит не звучание, а значение обозначаемой им лингвистической единицы. Каждому иероглифу китайского языка, а их согласно современному словарю «Чжунвэн да цыдянь» около 50 000 знаков, можно дать трехстороннюю характеристику:

1) каждый иероглиф – это слог, имеющий свое произношение;
2) каждый иероглиф имеет конкретное значение;
3) каждый иероглиф имеет свое начертание и свой «ключ», причем число черт в иероглифе колеблется от одной до 52.

Так, например, семантическим множителем, или иерографическим ключом слова «*дерево*» может стать несколько значений: *порода дерева, либо вид древесины, либо изделие из нее*; иероглиф «*вода*» может обозначать *различные виды водоемов, океан, каплю воды, а также все, что ассоциируется в сознании китайцев с жидкостью.* Для того чтобы перевести на русский язык фразу «*Человек плачет*», китаец выбирает три иероглифа, обозначающих *глаза, лужу и человека*. Данный пример подтверждает: китаец, который дословно перевел русский текст, порой понимает совсем не то, что имел в виду автор. Принимая во внимание тот факт, что для китайской этнокультурной языковой традиции характерно доминирование семантики над синтаксисом, преподаватель-русист должен помочь китайским студентам овладеть всем многообразием лексико-семантической структуры русского вербального знака, чтобы предупредить ошибки типа: а) недописывание окончаний (*экономик.., догов..* и др.). Семантически слово понятно, а флексии китайцам представляются необязательными; б) употребление приставочных глаголов (*вместо я прочитаю, ответят – буду прочитать*); в) неразличение глаголов местоположения (*поставить шапку, мыть одежду, лежать на аудитории* и т.п.); г) неразличение частиц (*уже не сдал зачет* и т.п.); д) при ответе на вопрос повторяют глагол вопросительного

предложения (*Что ты делал вечером? Я делал читал лекцию* и т.п.). С чем связаны ошибки, которые допускают китайские студенты? Прежде всего с особенностями лексико-грамматической системы родного языка.

Выделим наиболее частотные ошибки, характерные для китайской аудитории:

1) неразличение существительных по родам и падежам;
2) отсутствие прямого и косвенного дополнения;
3) отсутствие категории переходности/непереходности у китайских глаголов;
4) отсутствие парадигмы спряжения глаголов;
5) неразличение глаголов прошедшего времени по родам;
6) отсутствие таких грамматических категорий глагола, как время, наклонение и залог;
7) отсутствие у китайских прилагательных форм степеней сравнения;
8) формальное неразличение разрядов числительных (русским числительным *три, третий, трое, треть* в китайском языке соответствует одно слово с препозицией разных иероглифов) и др.

В связи с этим новые для китайских студентов грамматические модели целесообразнее вводить в форме конкретных предложно-падежных конструкций и организовывать тренинг их использования в речи в типичных учебно-профессиональных, социокультурных ситуациях, объединяя, систематизируя речевые образцы в тематические группы.

Следует отметить, что трудности написания иероглифических знаков, специфика китайской письменности являются основой трудолюбия, усидчивости, терпения, усердия китайских студентов. Априори китайские студенты готовы к кропотливому труду, обладают волевыми качествами в овладении новым и трудным для них русским языком как иностранным. Преподавателю-русисту, на наш взгляд, необходимо знать психолого-педагогические особенности китайской аудитории, с тем, чтобы обучение китайских студентов проходило в комфортной для них и культурно ориентированной речевой ситуации. Преподавателю-русисту следует помнить о том, что в коллективисткой культуре многих стран, в том числе китайской, не принято открыто говорить «нет», что свидетельствует о стремлении избежать конфронтации любым путем. «Просветление не приходит в спорах, – считает буддист Хуэй-нен. – Кто спорит, что сначала, что потом, – пребывает в заблуждении, в череде побед и поражений». И, как следствие, – невостребованность личного мнения, строгая регламентированность поведения,

слабое стремление к самовыражению в условиях чужой страны как последствия так называемой «тотальной моралиизации» и «инфантилизации взрослых», на которые указывали китайские исследователи Лю Цзайфу и Лин Ганн[228].

Учет субъектных, или национально-психологических лакун позволяет успешно преодолеть несовпадение в способах мышления, восприятия и интерпретации информации, которые детерминированы, в первую очередь, культурно-историческим развитием этноса, природно-климатическими условиями его проживания. Китайские студенты упорно сопротивляются демократическому стилю речевого поведения русских. Изучая русский язык, они тщательно заучивают большие тексты. Сопротивляются необходимости их анализа, выражения собственной точки зрения на проблему. Китайские студенты ждут от преподавателя четких инструкций, с удовольствием работают по алгоритму, безошибочно выполняют подстановочные упражнения, но с трудом вступают в непосредственный диалог. Китайцы в основном неэмоциональны, предпочитают занимать роль объекта обучения. Ментальный опыт предлагает им эвфемистическую форму взаимодействия: зачем говорить ноль (впрочем, в китайском языке нет иероглифа, обозначающего ноль), когда можно сказать «наименьшая четная дробность».

С одной стороны, китайцы склонны к детализации, уточнению, конкретизации. С другой – к условности, завуалированному намеку, метафоризации фразы. Следует отметить, что китайские студенты чаще других иностранных студентов оказываются победителями в разгадывании ребусов, загадок. Так что можно с уверенностью сказать, что игровые технологии обучения РКИ вполне применимы на уроках русского языка как иностранного в китайской аудитории, потому что китайцев отличает азартность, состязательность, конкуренция в игре. Специфика невербального общения китайцев обусловлена исторической изоляцией, перенаселенностью и особенностями конфуцианской этики. В Китае не приняты рукопожатия, осуждается прямой взгляд на собеседника во время разговора, зато поклоны, особенно их количество, оцениваются как знак уважения к партнеру. Так, например, для обычного приветствия достаточно пятнадцати поклонов; сорок пять поклонов нужно сделать, чтобы произвести хорошее впечатление; семьдесят поклонов – это признак особого почтения к собеседнику; а самого уважаемого человека приветствуют уже девяносто раз под-

[228] Балыхина, Т. М. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Моногр. / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян. – Москва: РУДН, 2012.

ряд. Китайцы часто улыбаются, ценные подарки и визитки передают и принимают двумя руками. Они внимательны к жестикуляции, сосредоточенно рассматривают рисунки, схемы, таблицы. На занятиях по русскому языку китайские студенты каждое слово рассматривают изолированно, пытаясь тут же перевести его на родной язык, они молча, но настойчиво отвергают попытку преподавателя развить у них языковое чутье и догадку. Предметная наглядность, аудио- и видеосредства, принятые в методике РКИ, китайскими студентами приветствуются не всегда. Для них важна не ситуация, не контекст, они стремятся к дословному переводу и запоминанию, что иногда доходит до абсурда.

Организуя работу над ошибками китайских студентов, следует учитывать низкий уровень их адаптивности и вместе с тем такие формы рефлексии на исправления и замечания преподавателя, как молчание, недоговоренность. В этом проявляется не эгоистический протест, а культурно обусловленная традиция – стремиться «сохранить лицо» во что бы то ни стало. Преподавателю следует проявлять максимум толерантности, сдержанности, такта.

Среди культурологических лакун выделим национально-психологические, деятельностно-коммуникативные и лакуны культурного пространства. К национально-психологическим лакунам применительно к китайской аудитории нужно отнести нестрогие для русских статусные роли «руководитель-подчиненный». Китайцев шокируют несоблюдение официальных и межличностных отношений, неприятие жесткой иерархии в совместной деятельности, а склонность к самоиронии, самоуничижению, шутке затрудняют взаимопонимание. Уважительное отношение к конфуцианским корням китайской культуры, в основе которой человеколюбие, милосердие, что передается на письме иероглифом, обозначающим человека и цифру два, подчеркивает важность и первостепенность взаимоотношений на основе диалога. Отвечая на вопрос ученика, можно ли всю жизнь руководствоваться одним словом, Учитель ответил так: «Это слово – взаимность. Не делай другим того, чего не желаешь себе».

Экспериментальные технологии формирования текстуально-диалогической компетентности у китайских студентов.

Этнолингвистические особенности конструирования технологий обучения РКИ в формате межкультурного тренинга в бакалавриате, определяются потребностью обозначить перспективное развитие экспериментальных методов и приемов, формирующих текстуально-

диалогическую компетентность обучающихся, педагогическим результатом которых должны стать выработанные у студентов умения и навыки понимания и интерпретации учебно-научных текстов по языку специальности. В ходе обучающего эксперимента по формированию текстуально-диалогической компетентности у китайских студентов нами использовались формы работы, направленные на осмысление, видоизменение, перефразировку, трансформацию готовых языковых единиц речи. Работа строилась с учетом сближения учебной речевой практики с квазипрофессиональной и учебно-профессиональной. Так, в связном высказывании опускались средства связи, а также части компонентов, входящие в данное высказывание, которые требовали восстановления. Студентам предлагалось также уже известное действие поисков стилистического рассогласования элементов (экспликаторов логико-смысловых отношений, частей отдельных языковых структур и его устранения). При этом внимание студентов было направлено как на связность оформляемых мыслей, так и на нормативное соотношение употребляемых языковых единиц в высказывании, их вариативность и т. д.

Данная стадия работы предполагала также совершенствование навыков самоконтроля, саморефлексии, навыков правильного грамматического, стилистического, логического оформления сообщения. Упражнения строились на стилистически разнородном материале, что требовало от студентов активизации ранее усвоенных знаний, умений и навыков, дифференцированного подхода к языковым средствам как внутри одного предложения, так и между предложениями при построении определенного речевого жанра (РЖ), например (см. табл. 17).

Выполняя упражнения, студенты приобрели навыки

1) формулировать и предъявлять «свой» текст, ориентируясь на субъектную позицию адресата речи (адресованность);
2) диалогически воспринимать и оценивать «чужой» текст, т. е. приобрели навыки эмпатического слушания, оценивая не только текст, но и социокультурный контекст речи;
3) трансформировать полученную информацию, превращая ее из безликой в личностно значимый текст, что представляется для китайских студентов, с учетом ментальных установок на «взрослую инфальтильность», особенно трудным;
4) создавать совместно с другими студентами группы так называемый «соавторский» текст или текст-диалог;

5) формировать в себе внутреннюю потребность развивать субъектность, научившись выражать свою точку зрения по проблеме, используя специальные речевые модели согласия/несогласия.

Таблица 17

Классификация заданий
по формированию текстуально-диалогической компетентности студентов

Рецептивные упражнения	а) Прочитайте (прослушайте) текст, назовите языковые средства, создающие его связность; б) Найдите в тексте примеры эксплицитной и имплицитной связи между его частями; в) Прослушайте текст, выделите лингвистические средства, способствующие восприятию его как связного целого;
Репродуктивные упражнения	а) Определите правильную, логическую последовательность между предложениями текста-источника и реорганизуйте его в соответствии с замыслом автора вторичного текста; б) Соедините предложения в один текст, используя подходящие средства привлечения и удержания внимания адресата; г) Введите в данный текст, содержащий средства диалогизации, свои, заменив имеющиеся на синонимичные; д) Реорганизуйте первичный текст так, чтобы используемые языковые контактоустанавливающие средства указывали на авторство, адресность, выражали оценку и проч.; е) Отредактируйте текст-образец, исправив нетипичное для вторичных РЖ выражение совместности, порядка слов и проч. и дайте правильный вариант текста; ж) Передайте содержание текста-источника, используя экспликаторы связности, средства модальности, обращенности и т. д.; з) Дополните содержание одного фрагмента текста, используя опорное предложение и начало следующего фрагмента текста-образца: в связи с этим, с этой целью и т. д.; и) Проанализируйте и исправьте (свои, чужие) ошибки, допущенные во вторичных РЖ;
Продуктивные упражнения	а) Создайте вопросный, номинативный, тезисный планы текста; напишите конспект, реферат, рецензию, используя речевые клише, и др.

Интерактивные методы и формы обучения не просто выбор преподавателя, это реальный методический шанс формирования навыков продуктивного межкультурного тренинга, развивающего и формирующего межкультурную компетенцию.

Методической необходимостью обусловлено включение в обучающий эксперимент заданий, выявляющих уровень знаний, умений и навыков работы с информацией. Языковые знания в межкультурной модели обучения РКИ характеризуются как знания особого рода, поскольку они предназначены служить не только средством активизации сознания, но и являются средством его переконструирования. И если в китайском как родном языке звуковой, фонетический (по П. Хегболдту) и семантико-грамматический уровни бесспорно составляют единство, то в русском языке как иностранном они должны стать единством. Однако переработать, интерпретировать, «перевести» полученные теоретические знания о языке, о ЯКМ и НКМ в умения и навыки пользования языком может только сам обучающийся[229].

[229] Черкашина, Т. Т. Формирование коммуникативного лидера: метаметодика диалога: Моногр. / Т. Т. Черкашина. – Москва: Изд-во Московского гуманит. ун-та, 2011.

Солидаризируясь с положением классической методики РКИ о том, что текст – это главная дидактическая единица, остановимся на описании обучающего эксперимента по формированию у китайских студентов репродуктивных и продуктивных навыков текстуально-диалогической речевой деятельности. Безусловно, мы понимаем, что межкультурная модель обучения не подвергает сомнению факт того, что даже минимальное высказывание, заученное китайскими студентами в качестве речевого образца, открывает возможности для творчества. Возникает вопрос, по каким критериям следует оценивать умения студентов понимать учебно-научный текст на этапе аналитико-синтетической переработки информации, т. е. на этапе чтения. Лингводидактическая сегментация, как известно, имеет своей целью с опорой на имеющийся у китайских студентов ментально обусловленный опыт «культурно организованных путей оперирования информацией» (А. Р. Лурия), представить им алгоритм работы с текстом, а критерии ее оценки должны исходить из определения речевого намерения, речевого замысла, коммуникативного намерения, коммуникативной задачи и т.п. Студент должен научиться выделять композиционно-смысловые единицы, соотносимые с вариантами представленных в тексте коммуникативных задач, например:

1) определить понятие предмета экономики;
2) охарактеризовать структуру, формы, типы экономических систем;
3) рассказать об этапах становления экономической теории;
4) представить информацию об условиях протекания современного экономического процесса и т. д.

Для этого ему нужно продемонстрировать следующие коммуникативные компетенции:

1) понимание основного смысла первичного текста;
2) отбор информации на основе анализа, синтеза, извлечения необходимых сведений из текста-источника, их оценка;
3) знание жанрообразующих признаков научного стиля речи;
4) умение использовать языковые средства, уместные в соответствующих жанрах научной речи;
5) осознание специфики вторичных текстов – смена авторства и умение реализовывать это на практике;
6) знание специфики языка научно-информативных РЖ и умение применять речевые клише, характерные для каждого из них.

С целью оценки уровня развития указанных знаний, умений и навыков студентам было предложено на основе текста-источника

1) определить проблему текста, используя изученные языковые модели номинирования проблемы: отглагольные существительные в форме И.п., приложение с союзом *как*, сочинительную связь и др. (номинативный, или назывной план);
2) поставить смысловой вопрос к значимым частям текста (вопросный план);
3) выделить основную мысль абзацев в виде тезиса (тезисный план) по образцу.

Рассмотрим вариант подобного задания работы с текстом по специальности. Учитывая, что китайские студенты хорошо работают по алгоритму, предлагаем им познакомиться с рекомендациями по работе с научным текстом, которые, к тому же, направлены на повышение мотивации к выполнению подобного рода заданий ввиду их практикоориентированной, прагматической направленности:

Задание 1. Познакомьтесь с рекомендациями по работе с текстом и составьте вопросный, номинативный и тезисный планы к тексту:

Обратите внимание на способы трансформации текста

Постановка вопроса (Вопросный план)	Номинация проблемы, или ее название (Назывной план)	Тезис – выражение основной мысли абзаца (Тезисный план)
Грамматические способы выражения вопроса, номинации и тезиса		
Использование вопросительных слов: что такое? почему? с какой целью? и др., например: 1) Что такое экономика? 2) Почему экономическая наука играет важную роль в развитии цивилизации? 3) Что представляет собой теория прибавочной стоимости?	1) Отглагольное существительное в И.п., например: Определение экономики (от глагола определить); Причина интереса людей к экономической науке. и др. 2) Конструкция со словом как, например: Экономика как наука. 3) Сочинительная связь, т. е. использование союза и, например: Экономика и история развития общества	1) Что? есть что? 2) Что? – это что?, например: Экономика – это особая сфера общественной жизни со своими законами, проблемами и противоречиями. 3) Что? представляет собой что? 4) Что? является чем? и др.

У*мение задать вопрос* к тексту – это свидетельство вашего понимания его смысла. *Формулировка проблемы* – это ваше умение коротко назвать суть обсуждаемого в тексте вопроса. *Тезис* представляет собой главную мысль абзаца, в нем нет примеров и комментариев. Постановка вопроса, номинация проблемы, тезирование, т. е. обобщенно-аналитическая компрессия текста, сжатие информации – это важные умения и навыки будущего бакалавра.

Предположим, вы, по поручению руководителя компании, присутствовали на совещании, и ваш руководитель просит вас доложить, какие вопросы на нем обсуждались. Вам нужно всего лишь перечислить пункты своего вопросного плана. Руководитель может попросить

вас назвать наиболее важные проблемы, которые обсуждались на совещании. Для этого вам нужно представить ему номинативный план. Если руководителя интересует, к каким выводам пришли в результате переговоров, вы предложите его вниманию тезисный план. Таким образом, работа с текстом, умение подвергать информацию компрессии – это профессионально значимая компетенция будущего менеджера.

Задание 2. Прослушайте текст как лекцию и запишите ее в виде конспекта, пользуясь планами. Помните, что *конспект отличает от тезисного плана наличие примеров, иллюстрирующих тезис.* Проверьте себя по первоисточнику, исправьте ошибки и подготовьте доклад на тему «История становления экономической теории»[230].

Как видим, задача постепенно усложняется. При этом обосновывается важность умения трансформировать первичную информацию. На рис. 7 представлена оценка сформированности знаний, умений, навыков, которые определяют

1) коммуникативную компетентность студентов, релевантную аналитико-конструктивным умениям, востребованным в системе современного менеджмента:
   а) переработку информации как понимание ее основного смысла и выделение главного, существенного;
   б) принятие решений как результат оценки информации; в) передачу управленческой задачи, т. е. создание текста определенного речевого жанра;
2) текстовую компетентность по созданию вторичных учебно-научных текстов.

Данные, приведенные на рис. 7, характеризуют уровень сформированности у китайских студентов 1-го курса по направлениям подготовки «Менеджмент» и «Экономика» навыков аналитико-синтетической работы с информацией.

Анализ уровня сформированности речевых навыков создания вторичных РЖ научного стиля речи показывает, что основные трудности связаны с 1) неумением в полном объеме понимать и адекватно интерпретировать научно-информативные тексты – 25 %; 2) отсутствием навыка отбирать существенную, наиболее важную информацию – 80 %; 6) незнанием специфики языка вторичных речевых жанров («Работа посвящена…», «Автор аргументирует свою точку зрения…», «Данная проблема впервые рассматривается…») – 75 %. Одним словом, диагно-

[230] Черкашина, Т. Т. Язык экономики и менеджмента: Учеб. пособие по русскому языку как иностранному / Т. Т. Черкашина, В. В. Тартынских и др. – Москва: ИД ГУУ, 2013.

стика обозначила вектор методических поисков с целью научить китайских студентов использовать в своей речи жанрообразующие признаки вторичных речевых жанров научного стиля, развить навыки аналитико-синтетической обработки информации, внушить необходимость смены автора текста-источника, запомнить и применять в своей речи специальные реферативные клише.

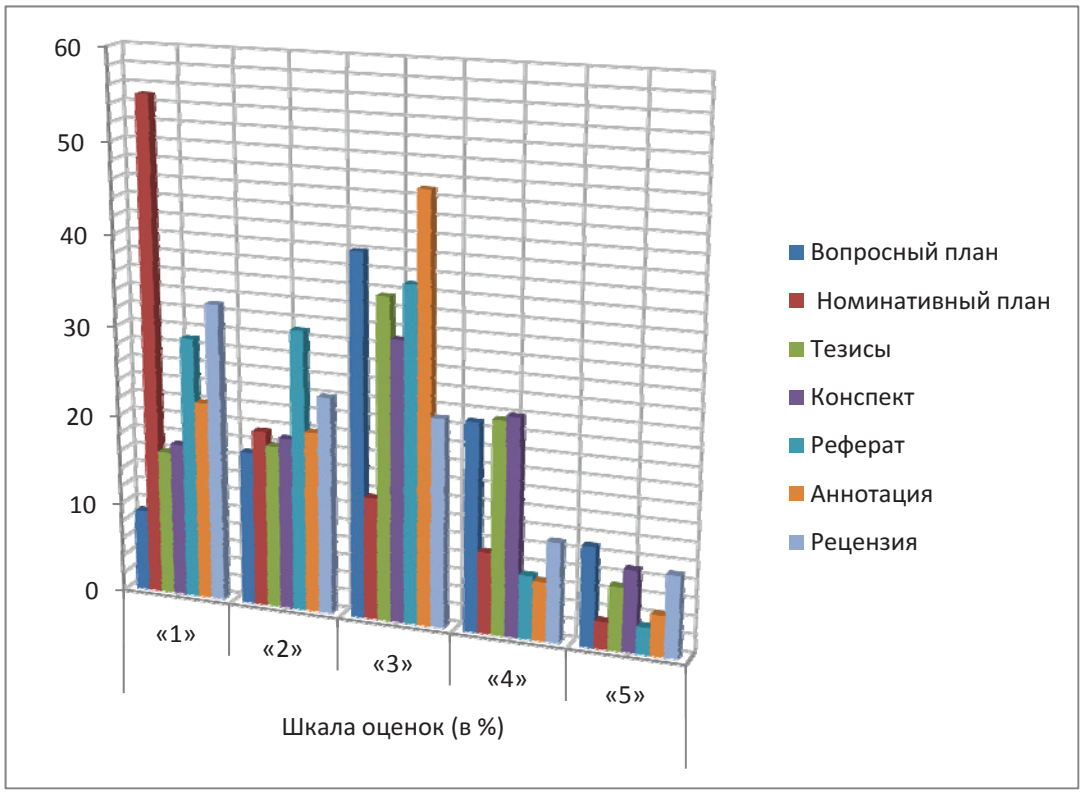


Рис. 7. Уровень сформированности речевых навыков создания вторичных РЖ научного стиля речи

Отсутствие достаточного уровня сформированности знаний, умений и навыков, определяющих текстуально-диалогическую компетентность, предопределили результаты диагностики уровня сформированности речевых навыков создания вторичных речевых жанров научного стиля, которые также были нами обобщены и представлены в виде таблицы (см. табл. 18).

Таким образом, диагностика показала, что «простое переписывание в соответствующем порядке умных мыслей из умных книг» как национально обусловленная практика работы с научной информацией – это главная ошибка, подтверждающая низкую текстуальную компетентность китайцев-первокурсников. Задать смысловой вопрос

к абзацу не смогли – 28 %; не умеют формулировать тему в виде назывного предложения (номинативный план) – 74,5 %; затрудняются выделить главную мысль абзаца – тезис – 34 % студентов; испытывают серьезные затруднения в написании реферата – 60 % студентов; 40 % студентов не знакомы с требованиями к написанию аннотации; 57 % студентов не знают, как писать рецензию.

Таблица 18

Уровень сформированности речевых навыков создания вторичных РЖ научного стиля речи

Жанр речи	Шкала оценок (в %)				
	«1»	«2»	«3»	«4»	«5»
Вопросный план	9	17	40	23	11
Номинативный план	55	19,5	13,5	9	3
Тезисы	16	18	35,5	23,5	7
Конспект	17	19	31	24	9
Реферат	29	31	37	7	3
Аннотация	22	20	47	6,5	4,5
Рецензия	33	24	23	11	9

Критерии диагностики понимания и адекватной интерпретации текста

Интерпретация текста как один из критериев замера понимания научной информации иностранными бакалаврами в полной мере отражает трудности академической адаптации китайских учащихся. Мы настаиваем на том, что обучение способам интерпретации текста в специальных целях ставит перед собой основную задачу – развитие продуктивных умений и навыков студентов в устной и письменной речи, которые составляют базу для формирования их коммуникативной и межкультурной компетентности. Мы, безусловно, разделяем мнение Е.А. Гончаровой, которая считает, что «текст представляет собой завершенную с точки зрения его создателя, но в смысловом и интенциональном плане открытую для множественных интерпретаций линейную последовательность языковых знаков, выражаемых графическим (письменным) или звуковым (устным) способом, семантико-смысловое взаимодействие которых создает некое композиционное единство, поддерживаемое лексико-грамматическими отношениями между отдельными элементами возникшей таким образом структуры»[231].

[231] Черкашина, Т. Т. Формирование коммуникативного лидера: метаметодика диалога: Моногр. / Т. Т. Черкашина. – Москва: Изд-во Московского гуманит. ун-та, 2011.

Для методики РКИ работу по интерпретации текста можно определить как способ количественной и качественной диагностики понимания, усвоения учебной информации. Подчеркнем, что интерпретацию первичного текста на этапе, соответствующем II-му сертификационному уровню овладения русским языком как иностранным, нельзя рассматривать только как пересказ прочитанной студентами научной или учебно-научной информации по предложенному образцу.

В связи с попыткой выявления критериев замера понимания, которое, выражаясь словами И. П. Павлова, является следствием «неотступного думания», попытаемся определить модель действования преподавателя и студентов в процессе аналитической работы над текстом.

Как известно, истолкование текста без предварительной лексико-грамматической работы над ним с целью

а) семантизации незнакомой лексики;
б) актуализации грамматических моделей, обслуживающих текст;
в) выявления структурно-семантических особенностей научного текста, которые позволяют иностранным учащимся адекватно воспринять информацию, бесперспективно ввиду отсутствия эксплицитных оснований.

В основе интерпретации лежит не только структура первичного текста, или текста-образца, но и впечатления от него. Структура научного, учебно-научного текста – всего лишь ориентир, а не руководство, предписание по его истолкованию.

На этом основании к числу актуальнейших для методики РКИ вопросов по интерпретации первичных текстов и перевода информации текста – источника, или текста-образца, можно отнести следующие:

- как «разбудить» в китайском студенте, настойчиво отказывающемся от творческой активности в оценке информации, догадку, ожидание, прогнозирование;
- что нужно предпринять, чтобы пробудить у обучаемых интеллектуальный «голод», повысив мотивацию к освоению учебно-научной предметной информации;
- что можно считать осознанной мотивацией изучения языка в специальных целях.

Формы работы по развитию навыков понимания текста и последующей его интерпретации коррелируют с этапами работы с текстом, каждому из которых соответствует определенная методическая цель, реализуемая с помощью специальных упражнений и заданий:

Этапы работы по обучению интерпретации		
Предтекстовый (этап «пробуждение»)	Тестовый («смысловой организатор»)	Послетекстовый («пошаговая интерпретация)
Определение речевой задачи	Чтение текста	Создание языковой, речевой опоры
Мотивация к чтению	Снятие акцентологических и орфоэпических трудностей	Моделирование речевой ситуации
Снятие языкового барьера и речевых трудностей		Развитие коммуникативной компетентности
Упражнения и задания		
Работа с заголовком с целью определения темы, проблемы текста	Собери текст	Ролевая игра (Опровергните/согласитесь с утверждением)
Семантизация незнакомой лексики	Разбей текст на смысловые блоки	Ролевая игра (Докажите, что…)
Лексико-грамматические модели	Догадайся о значении слов	Компрессия текста: постановка вопроса, номинирование проблемы, выделение тезиса
Знакомство с вопросами к тексту	Найди языковые формулы научного текста	Найди речевые модели авторской оценки
	Выдели основную мысль каждого абзаца	Определи характер информации (полезная, интересная, актуальная, потому что…)
		Найди блоки аргументации основного тезиса
		Создай вторичный текст (реферирование)

Основной задачей подготовительной работы с новой для китайских студентов информацией является реализация двух стратегий обучения, направленных на формирование навыков интерпретации – функционально-речевой и языковой, что позволяет научить студентов овладеть приемами структурирования и систематизации языкового и речевого материала на интенциально-смысловой основе. Умение самостоятельно определять и выделять как семантические, так и формально-грамматические категории языка создает возможность развивать лингвистическую компетенцию бакалавров, без которой невозможно усвоение предметных знаний по выбранному направлению и профилю обучения. Русский язык, как впрочем, любой другой иностранный язык, представляет собой определенную систему, усваивая которую студент приобретает интегративные знания, умения и навыки, необходимые для адекватной интерпретации научного текста.

Механизмы интерпретации многоаспектны. Рецептивные виды речевой деятельности, обеспечивающие понимание студентами научного текста, нацелены на творческий поиск языковых средств выражения «принятой» и аналитически переработанной информации. Полное понимание текста происходит в том случае, когда студент задумывается не только над информативным полем «чужого» текста, а пытается выбрать из предложенного ему списка речевые модели передачи содер-

жания «чужого» текста и создания смысла «своего» текста с учетом этнокультурного контекста.

Известна классификация уровней понимания смысла «чужого» текста, предложенная Л. П. Смирновой: а) фрагментарный; б) глобальный; в) детальный; г) критический.

Интерпретация как активный вид речевой деятельности предполагает воспроизведение информации «чужого» текста, что влечет за собой умение конкретизировать и детализировать полученную информацию, умение заменять одно содержание информации на другое, а также выражать собственное мнение по проблеме текста. Таким образом, интерпретацию, опираясь на концепцию понимания Л. С. Выготского, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева и др., можно считать одним из важных способов замера текстуально-диалогической компетенции в продуктивных видах речевой деятельности: аудировании, чтении, говорении, письме.

На наш взгляд, сформированные навыки интерпретации можно представить как интеграцию замысла автора первичного текста с реальной системой ожиданий, ментальных знаний, представлений и речевого опыта создателя вторичного текста. Говоря о критериях замера «правильности» понимания текста, следует заметить, что не существует и не может существовать один единственный правильный вариант его интерпретации. На это указывал М. Бахтин, подчеркивая полифоничность текста, который априори имеет множество степеней свободы истолкования. Но все же предел, который и есть объективный смысл текста, или его концепт, выход за рамки которого следует рассматривать как ошибку понимания, позволяет методически выверено и педагогически объективно произвести замер текстуально-диалогической компетенции учащихся.

Вместе с тем, для лингводидактики важно осознание того, что целостность, когерентность текста не тождественна инвариантности его интерпретации, поскольку поликодовый феномен «текст» в качестве коммуникативной единицы гораздо шире языковой составляющей, что открывает новые возможности для различных вариаций интерпретации одного и того же текста и позволяет среди критериев оценки сформированности текстуально-диалогической и межкультурной компетентности студентов выделить творческую компоненту.

Таким образом, можно заключить, что культурно обусловленные способы интерпретации национальной картины мира, в том числе научной картины мира, для каждого человека имплицитно связаны

с ментальными установками и традициями. И, несмотря на то, что язык нации, по словам Д. Лихачева, «… является сам по себе сжатым, если хотите, алгебраическим выражением всей культуры нации»[232], знаковая сущность языка культуры, позволяющая передавать из поколения в поколение основные национально значимые реалии культуры, которые в свою очередь выполняют этнодифференцирующую функцию в условиях межкультурного академического сотрудничества, позволяет выявлять сходства и различия на уровне сопоставимости элементов культуры в целом и языка в частности. Особо подчеркнем, что работа с текстом и над текстом по своей сути всегда диалогична. В связи с этим текст и контекст открывают широкие возможности для лингводидактов.

Причем, с позиции лингводидактики «диалог, понимаемый в идее культуры – это не диалог различных мнений или представлений, это всегда – диалог различных культур; общение в культуре – это не обмен информацией, не разделение труда, не участие в общем деле, в общем наслаждении… это событие и взаимодействие двух (и многих) совершенно различных миров – различных онтологически, духовно, душевно, телесно»[233]. Действительно, китаец может выучить русский язык и будет владеть им в совершенстве, но он никогда не сможет стать русским: русским нужно родиться.

В культурологии известны два основных способа передачи культурного наследия – трансляция как социализация индивида в рамках одной этнической общности и трансмутация как разновидность общения, в результате которого в социокоде появляются отдельные фрагменты нового знания или модифицируются под влиянием других культур имеющиеся. Ю. М. Лотман подчеркивал, что ценность межкультурного диалога состоит именно в затруднении понимания между коммуникантами-инофонами, ибо «чем труднее и неадекватнее перевод одной непересекающейся части пространства на язык другой, тем более ценным в информационном и социальном отношениях становится факт этого парадоксального общения»[234]. Вслед за Ю.М. Лотманом эту парадоксальность отмечает В. С. Библер, утверждая, что диалог культур – это не простое сопоставление или сравнение одной культуры с другой,

[232] Черкашина, Т. Т. Формирование коммуникативного лидера: метаметодика диалога: Моногр. / Т. Т. Черкашина. – Москва: Изд-во Московского гуманит. ун-та, 2011.

[233] Наумов, В. В. Лингвистическая идентификация личности / В. В. Наумов. – Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.

[234] Черкашина, Т. Т. Формирование коммуникативного лидера: метаметодика диалога: Моногр. / Т. Т. Черкашина. – Москва: Изд-во Московского гуманит. ун-та, 2011.

это прежде всего «логика логик», «спор возможностей культуры». Необходима лакуна, некая пустота между культурами, в противном случае произойдет трансформация, развитие или слияние культур, и диалог не состоится.

Основное противоречие и несостоятельность существующих методик формирования поликультурной языковой личности заключается в том, что заведомо некорректно определяется цель обучения – овладеть новой культурой как собственной, что в принципе невозможно. Вместе с тем внимание к межкультурным лакунам, оптимизация процесса обучения РКИ китайских студентов, построение инновационных моделей формирования текстуально-диалогической компетентности в рамках межкультурного тренинга позволит им преодолеть все трудности, связанные с академической адаптацией в системе российского высшего образования. Методические поиски лингводидактов, на наш взгляд, должны быть основаны не на отказе от национально специфического, а на признании «иного», с тем, чтобы самобытная национальная культура как «вместилище своих идеалов» (Ю. М. Лотман) не утрачивала свою уникальность в расширяющемся межкультурном пространстве, а, напротив, утверждая схожесть ценностно-смысловых критериев, формировала поликультурную языковую личность. Трудно в связи с этим не согласиться с мнением китайских лингвистов, которые отмечают, что «отдельно в одном языке искать национально-культурные семы так же трудно, как чувствовать аромат цветов орхидеи в комнате, где растет орхидея, и туда часто приходишь»[235].

Т. М. Балыхина, Т. Т. Черкашина

2.2. Национальная специфика выбора образовательной траектории в Китае: от мотива к результатам

Интернационализация системы высшего профессионального образования России, сопровождающаяся развитием разнообразных форм международного сотрудничества, формированием поликультурной образовательной среды, открытого международного образовательного пространства определяет необходимость исследования образовательных систем государств-партнеров России в образовательной сфере с целью разработки методологических оснований профессиональной

[235] Балыхина, Т. М. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Моногр. / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян – Москва, 2012.

подготовки граждан иностранных государств в условиях российского университета. Особую актуальность в этом аспекте приобретает изучение особенностей мотивов выбора профессии студентами китайских вузов, поскольку в настоящее время число китайских студентов, приезжающих на обучение в Россию, увеличивается. КНР и Российская Федерация намерены развивать сотрудничество в сфере международного образования. Так, по версии Агентства Синьхуа[236], обмен студентами к 2020 году достигнет 100 тыс. чел. Этим определяется актуальность нашего исследования.

Проблему исследования обуславливает противоречие между потребностью студента КНР в выборе индивидуальной образовательной траектории с ориентацией на свои возможности, потребности и способности и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий реализации этого процесса.

Под образовательной траекторией мы понимаем персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании (А. В. Хуторской). Индивидуальная образовательная траектория – это содержание образования и уровни его освоения, включающие определенный государством обязательный минимум и определенные студентами план и программу развития своих способностей, реализации потенциальных возможностей с целью повышения уровня конкурентоспособности и формирования своей личности для достижения личностно значимых образовательных результатов в рамках учебного плана образовательного учреждения или образовательной сети. Индивидуальная образовательная траектория рассматривается не только как персональный путь реализации личностного потенциала учащегося в образовании, но и как разработанная им совместно с педагогом программа собственной образовательной деятельности, в которой отражаются понимание им целей и ценностей общества, образования в целом и собственного образования, предметной направленности образовательных интересов и необходимость сочетания их с потребностями общества, результаты свободного выбора содержания и форм образования, соответствующих его индивидуальному стилю учения и общения.

Целью данного исследования является выявление и анализ мотивов выбора образовательных траекторий студентами, изучающими русский язык с профессиональными целями, установление степени осознанности данного выбора.

---

[236] Материалы Агентства Синьхуа: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: russian.china.org.cn (дата обращения: 22.10.2013).

Реализация данной цели будет осуществляться посредством решения следующих задач:

1) на основе теоретического анализа научной литературы и основополагающих документов, отражающих концепцию развития системы образования Китая, установить основные условия и тенденции, обеспечивающие её развитие;
2) в результате экспериментальной работы выявить основные группы мотивов, определяющих выбор профессии студентами Китая;
3) разработать методические рекомендации по формированию мотивации к профессии, связанной с переводческой деятельностью (переводчик, гид – экскурсовод и др.).

Как и большинство стран в современном мире, Китай, переживает процесс социальной трансформации: переход от индустриального к информационному обществу, где приоритетная роль отводится сфере образования как важнейшей социальной ценности, определяющей стабильное развитие социума. Причина такого внимания заключается в понимании того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

КНР – государство, уделяющее значительное внимание инновационному развитию всех социальных сфер, включая образовательную систему. Развивающаяся экономика испытывает потребность в высококвалифицированных специалистах, поэтому сегодняшний уровень системы образования в Китае стремится к соответствию самым высоким мировым стандартам. Этим обусловлена модернизация системы высшего образования, которое рассматривается китайскими специалистами как фундамент будущего «инновационного» общества. Важность качественных преобразований современной образовательной системы КНР обусловлена, прежде всего, задачей формирования социально значимой личности, способной креативно, профессионально решать общественные задачи. Совершенствование системы образования – важная составляющая часть стратегии Китая, непременное условие перехода к обществу знаний и построения инновационного государства. Массовость образования в сочетании с его высоким качеством может стать основным преимуществом страны, которое позволит ей на равных соперничать с ведущими экономиками мира и опережать их[237].

---

[237] Бергер, Я. М. Экономическая стратегия Китая / Я. М. Бергер. – Москва: ИД «Форум», 2009. – С. 560.

Эти тенденции нашли отражение в основных проектах по развитию образования: «Проект 211», согласно которому 100 китайских вузов в 2021 году должны занять лидирующие позиции в мире, и «Проект 985», который концентрируется на создании ведущих вузов мирового уровня. Пекинский университет и Политехнический университет Цинхуа (г. Пекин, КНР) первыми получили государственную поддержку. Проекты стимулировали развитие научно-технических инноваций в вузах и исследований в области общественных наук, составляющих основу создаваемой системы государственных инноваций.

Специальные государственные субсидии направляются на обеспечение высокого технологического уровня учебного процесса и поддержку одаренных студентов. Такая политика делает высшее образование более доступным и популярным. Высшее образование в Китае бесплатное, но бюджетная форма подразумевает строгий отбор и ограниченное количество мест, поэтому большая часть студентов обучается на коммерческой основе. Платное обучение в Китае доступнее, чем в России и в других европейских странах.

Система высшего образования в Китае включает университеты, колледжи и профессиональные высшие школы. Большая часть университетов и колледжей действует под контролем Министерства образования страны, хотя остаются вузы, управляемые органами власти провинций и городов. Вузы страны обеспечивают три уровня высшего образования. Образовательные программы вузов Китая соответствуют европейской системе: бакалавриат, магистратура, докторантура. Университеты отличаются друг от друга тематикой курсов и методикой преподавания.

Для повышения качества образовательного процесса университеты приглашают лучших зарубежных преподавателей, большинство вузов оснащены по последнему слову техники и используют передовые методики обучения.

В программных документах по реформированию китайского образования поставлены три стратегические цели, которые будут определять развитие сферы до 2020 г.:

1) создание системы многоуровневого образования – речь идет о совершенствовании современной системы пожизненного обучения граждан КНР, становлении системы образования с национальной спецификой;
2) обеспечение китайской экономики высококвалифицированными трудовыми ресурсами;

3) интеграция науки и образования, направленная на развитие более тесных связей образования с научно-техническими инновациями и экономическими достижениями, с расцветом культуры и общественным прогрессом, что обеспечит необходимую интеллектуальную поддержку модернизации страны в целом[238]. Руководство КНР призывает обратить особое внимание на повышение качества высшего образования, углубление реформирования моделей подготовки в высшей школе, учебных программ, содержания и методов обучения, укрепление практической подготовки в вузах, совершенствование системы гарантий качества преподавания, создание органов оценки качества и информации в системе высшего образования, совершенствование системы аккредитации вузов.

Данная государственная стратегия обусловит развитие системы высшего профессионального образования Китая. Концептуальные изменения происходят и в характере взаимоотношений субъектов образовательного процесса. Происходит смена парадигм: отход от традиционного авторитарного подхода к личностно-ориентированному образованию, основанному на гуманистических принципах, изменения принципиальных позиций от: «в центре обучения – научная дисциплина» к позиции «в центре обучения – обучающийся».

Однако в настоящее время в Китае существует реальное противоречие между установкой правительства на широкое распространение фундаментальных знаний и подготовку специалистов широкого профиля, способных к созданию новых технологий, реальными запросами экономики и мотивами выбора профессии, сформированными у молодежи. В связи с чем, актуальной становится задача целенаправленной профориентационной работы среди молодежи[239].

Основным мотивом выбора профессии в настоящее время является получение диплома престижного вуза, позволяющего найти хорошо оплачиваемую работу, при этом не учитываются личные интересы и склонности будущего студента. Тот факт, что программа повышения интеллектуального потенциала нации является приоритетом государственной политики и ориентирована в первую очередь на молодежь, позволяет ожидать реальных результатов, но их эффект, вероятно, проявится только через поколение. Смещение акцентов жизненных

[238] Дугарова, Д. Ц. О политике и стратегии в области качества подготовки выпускников высшей школы Китая / Д. Ц. Дугарова, Ван Цы // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6. – С. 187.– То же: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.science-education.ru/100-5280 (дата обращения: 24.12.2013).

[239] Там же.

ожиданий молодежи в сторону повышения требований к качеству жизни заставляет молодежь овладевать современными профессиями, что в свою очередь дает стимул к развитию инновационного образования.

Повышение качества образования в КНР зависит и от обновления экзаменационной системы и системы мониторинга. Признается, что необходимо уделить внимание созданию научной системы оценки и экзаменационных стандартов. В ряде ведущих университетов в экспериментальном порядке предлагается ввести некоторые формы самостоятельного набора студентов, что не означает составление вузом экзаменационных билетов. Подчеркивается необходимость обеспечения объективной процедуры набора в вузы, реализуемой посредством открытого информирования общественности (через Интернет) о политике и критериях зачисления. Для ослабления конкуренции в сфере базового образования и урегулирования ситуации, при которой «экзамен определяет судьбу», признается необходимость создания современной образовательной структуры с вертикальными и горизонтальными связями.

Одним из значимых противоречий становления современной системы образования в КНР выступает дисбаланс между постоянно растущим спросом населения на образовательные услуги и ограниченным предложением качественных образовательных ресурсов. Выход из финансовых затруднений, испытываемых высшим образованием, усматривается в существенном увеличении доли частных университетов по примеру развитых и многих развивающихся стран[240].

В последние годы усилилось значение негосударственных образовательных учреждений, с принятием в 2002 г. «Закона о стимулировании негосударственных образовательных учреждений», что повлияло на увеличение числа желающих получить высшее образование. Индекс доступности высшего образования в Китае в настоящее время составляет 520 858 чел. на один вуз[241].

Предметом нашего исследования являются национальные особенности выбора образовательной траектории студентами современного гуманитарного университета КНР. Под выбором образовательной траектории понимается процесс и результат индивидуального выбора студентом содержания, уровня и пути получения профессионального

[240] Материалы Агентства Синьхуа: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: russian.china.org.cn (дата обращения: 22.10.2013).

[241] Дугарова, Д. Ц. О политике и стратегии в области качества подготовки выпускников высшей школы Китая / Д. Ц. Дугарова, Ван Цы // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6. – С. 187.– То же: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.science-education.ru/100-5280 (дата обращения: 24.12.2013).

образования, удовлетворяющего его личностным потребностям и жизненным планам. Осознанность данного выбора формирует мотивационную основу успешной учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности личности.

Данное понимание основано на представлениях о функциональной системе деятельности, которая включает: мотивы, цели, программу, информационную основу, принятие решений, подсистему деятельностно важных качеств[242], это позволяет нам рассматривать процесс формирования готовности к осуществлению профессиональной деятельности в виде следующих компонентов:

- развитие устойчивой мотивации к осуществлению профессиональной деятельности, которое, по нашему мнению, реализуется в процессе стимулирования познавательной активности обучаемых, субъективации их личностной позиции, создания оптимальных условий для самовыражения и осуществление принципа свободы выбора, творческой реализации в процессе профессиональной подготовки;
- развитие умений самостоятельного проектирования деятельности, которые включают способности целеполагания и определения этапов осуществления деятельности (программирование). Цель формируется на основе представлений о результатах деятельности[243], способность к программированию – следствие выделения определенных операционных этапов (задач) достижения данных результатов;
- формирование представлений об информационной основе профессиональной деятельности;
- развитие способности самостоятельного принятия решения в результате проектирования профессиональных задач, предполагающих выбор и решение проблемных вопросов;
- формирование и развитие профессионально значимых качеств личности обучаемых. Под профессионально важными качествами рассматривают «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на её эффективность»[244].

---

[242] Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы: Учебник / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург, 2004.

[243] Кривоногова, А. С. Формирование мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности в процессе освоения рабочей профессии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. С. Кривоногова. – Екатеринбург, 2013.

[244] Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы: Учебник / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург, 2004. – С. 66.

Анализ педагогической теории и практики показывает, что ведется активный поиск путей и условий формирования мотивации. В исследованиях достаточно широко отражены сущность, структура и стадии данного процесса, отмечены многоаспектность и сложность этого явления (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, А. А. Реан, С. Л. Рубинштейн). Мотивация обучения в вузе и профессиональная ориентация студентов – актуальные проблемы педагогической психологии и практики высшей школы. Один из ведущих факторов, определяющих профессиональную ориентацию – учебная мотивация студентов. Под учебно профессиональной мотивацией понимается система мотивов, побуждений, потребностей, целей, обуславливающих проявление учебной активности и активных действий в овладении профессией (А. К. Маркова, Л. И. Божович и др.).

Мотивация служит внутренней движущей силой профессионализации личности студента, его саморазвития и самореализации в профессиональной сфере. Она является побудительной силой, способствующей обучению. Мотивы разделяют на внешние и внутренние (К. Замфир, М. В.Овчинников и др.). При внешней мотивации сама цель обучения может быть безразличной или даже отталкивающей, а само учение при таком типе мотивации может носить и вынужденный характер. Внешний тип мотивации не способствует эффективной профессиональной подготовке. К внутренним мотивам относятся те, которые побуждают человека к учению: интерес к знаниям, получение интеллектуальной удовлетворенности, любознательность, стремление повысить профессиональный и культурный уровень, потребность в получении новой информации и другие. Учебная мотивация системна и характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью.

С целью изучения мотивов выбора образовательных траекторий студентами КНР нами было проведено исследование среди китайских студентов 2–4 курсов, обучающихся в Чжэцзянском Институте иностранных языков (Zhejiang Yuexiu University of Foreign Languages) на факультете русского языка (КНР, провинция Чжэцзян Zhejiang Province, г. Шаосин (Shaoxing)). Данный негосударственный институт относится к «провинциальному уровню». В исследовании принял участие 131 китайский студент, из них 59 студентов 2-го курса, 27 студентов 3-го курса и 45 студентов 4-го курса. Исследование проводилось в форме письменного анкетирования в два этапа. Целью первого этапа анкетирования было создание обобщенного «портрета» китайского студента, будущего лингвиста, изучающего русский язык, и включал

в себя следующие блоки: оценка уровня знания русского языка, оценка успешности освоения программы обучения, выражение обобщенного мнения о стране изучаемого языка, планы в отношении будущей работы, отношение к возможному браку детей или родственников с россиянами и мысли о будущем детей.

С целью максимально точного понимания для студентов 2-го курса вопросы анкеты переводились китайским преподавателем на родной язык. Респондентам был предложен ряд утверждений, среди которых они должны были в зависимости от своего мнения выбрать одно. По результатам опроса было получено представление о китайском студенте, изучающем русский язык в неязыковой среде.

Анализ полученных данных выявил следующие результаты: только 7,5 % студентов старших курсов смогли оценить свое знание русского языка как хорошее; 3,6 % студентов выпускного курса оценили свой уровень владения изучаемым языком как плохой; 40,5 % второкурсников признали, что плохо знают и понимают изучаемый язык; 65,5 % от общего количества респондентов считают, что могут читать и объясняться на изучаемом языке.

При этом 42 % ответивших на вопросы считают, что осваивают программу обучения успешно; 35 % усваивает недостаточно по разным причинам.

Исследование также показало, что большая часть студентов (75,5 %) положительно относится к стране изучаемого языка, к России. 63 % опрошенных после окончания учебы хотели бы жить в Китае и приезжать в Россию на время по делам. Планируя будущее, 37 % студентов хотят работать вне России, 16 % – остаться в РФ, поступить на работу (4,5 %) или открыть свое дело (7,6 %). Затруднились в планах насчет будущей работы 24,8 % респондентов.

Положительно в большинстве случаев (62 %) или безразлично (32,8 %) студенты относятся к браку ребенка или родственника с россиянами; отрицательное отношение выразили 11,4 % и не имеют определенного мнения 8,3 %. 58,7 % считают, что их дети могут жить и работать где и как хотят; 23 % хотели бы, чтобы дети жили в Китае, но имели работу, связанную с Россией; 10,6 % желали бы, чтобы дети получили образование в России.

В результате опроса выявилось, что уровень владения изучаемым языком оценивается самими китайскими студентами как слабый; треть не осваивает программу обучения в полном объеме; и, несмотря на позитивное отношение к России, лишь незначительная часть планирует

свое будущее связать со страной изучаемого языка. В связи с явным противоречием в выборе изучаемого языка как основы будущей профессии и признанием в недостаточном освоении программы обучения важно знать особенности мотивации студентов, изучать ее динамику и способствовать формированию мотивации, направленной на профессиональную деятельность

Задачей следующего этапа был анализ мотивации выбора студентами выпускного курса, перед которыми в ближайшее время встанет проблема жизненного выбора.

Цель тестирования студентов выпускного курса – выявление мотивационной сферы выбора изучаемого языка, института, профессии, страны обучения, а также выбора эффективных видов учебной деятельности и профессиональной траектории, общей цели образования.

В тестировании приняли участие 45 студентов выпускного курса бакалавриата. Исследовались внешние (следование выбору родителей, возможность после окончания учебы найти высокооплачиваемую работу, планы жить и работать в России, результаты выпускных экзаменов) и внутренние (интерес к истории, литературе культуре России) мотивы выбора изучаемого языка.

Результаты свидетельствуют о том, что выбор изучаемого языка будущими переводчиками состоялся в подавляющем большинстве не сознательно, а под влиянием сложившихся внешних обстоятельств (93 %), среди которых: недобор баллов для поступления на желаемый факультет (62,2 %), поступление по настоянию родителей, желание жить и работать в России и некоторые другие причины. 24,4 % студентов отметили в качестве мотива выбора изучаемого языка успешно развивающиеся отношения между Россией и КНР и, соответственно, возможность после окончания института найти высокооплачиваемую работу. Лишь двое студентов из 45 в качестве мотива назвали интерес к истории, культуре, литературе России.

Следует отметить, что в КНР, в зависимости от результатов, полученных на едином выпускном школьном экзамене, абитуриент может претендовать на допуск к вступительным экзаменам лишь в тот вуз, который по категории в иерархии вузов соответствует набранным баллам, т. е. «высшей категории» или «категории провинциального уровня», «городского уровня» и т. д. Соответственно, абитуриенты, получившие низкие баллы на выпускном экзамене, вынуждены поступать на менее востребованные и престижные факультеты, среди которых факультет русского языка. Главная особенность развития системы

высшего образования КНР – серьезное преобладание в вузовских программах естественно-технических и прикладных дисциплин, которые составляют около 60 % от общего числа. Таким образом, гуманитарии составляют относительно малую часть студенчества. Данный факт можно объяснить в основном потребностями экономики[245].

Выбор опрошенными студентами данного института «провинциального уровня» (Zhejiang Yuexiu University of Foreign Languages) был продиктован в меньшей мере престижностью института и качеством обучения в нем, а также доступностью оплаты и другими причинами (37,7 %), но в большинстве случаев прагматическими соображениями – расположением института в родном городе или провинции (62,3 %).

Выбор профессии будущими переводчиками мотивируется различными, по большей части, внешними причинами: возможностью получить высокооплачиваемую работу (20 %) и путешествовать по России (24,4 %), престижностью данной профессии (11 %), выбором (советом) родителей (6,6 %) и некоторыми другими. Воплощение детской мечты в качестве мотива отметили 6,6 % студентов, желание приносить пользу обществу – 20 %.

Почти половина респондентов (49 %) при возможности выбора предпочли бы обучаться в КНР и 51 % опрошенных готовы учиться в других странах – России, Канаде, Англии, Италии.

Самым значимым в получении образования студенты выпускного курса называют в равной мере как возможность построить карьеру или открыть свое дело (37,7 %), так и собственно знания (35,5 %). Возможность нахождения высокооплачиваемой работы после института отмечают 20 % респондентов, о престижности образования и важности получения диплома говорят 6,6 % студентов. Следовательно, можно отметить, что внешняя социальная мотивация (престижность получения диплома) и мотивы обеспечения успешности будущей профессиональной деятельности (возможность уехать из Китая, сделать карьеру и/или открыть свое дело, получить высокооплачиваемую работу и др.) превалирует над учебно- познавательными мотивами.

Образовательный выбор квалификации студентами выпускного курса выглядит следующим образом: после окончания института планируют продолжить обучение в аспирантуре лишь 11 % выпускников, по специальности предпочтут работать 53,3 %, не по специальности –

[245] Дугарова, Д. Ц. О политике и стратегии в области качества подготовки выпускников высшей школы Китая / Д. Ц. Дугарова, Ван Цы // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6. – С. 187.– То же: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.science-education.ru/100-5280 (дата обращения: 24.12.2013).

31 %, мотивируя подобное решение низким уровнем знания русского языка. Студенты – выпускники не мотивированы на продолжение образования, несмотря на усилия государства в создании системы многоуровневого образования и совершенствовании современной системы пожизненного обучения граждан КНР, становлении системы образования с китайской спецификой.

На вопрос о том, какие виды учебной деятельности, по их мнению, самые эффективные в обучении, 40 % студентов отметили практические занятия, деловые игры; 24,5 % считают таковыми лекции иностранных преподавателей, по 18 % – самостоятельную работу и творческие задания.

Слабая мотивация к изучению выбранного языка и будущей профессии, безусловно, сказывается на учебных результатах и жизненном выборе: так, только 7,5 % студентов старших курсов смогли оценить свое знание изучаемого языка как хорошее, 35 % усваивают программу обучения недостаточно, 31 % выпускников не планирует работу по специальности в связи с низким уровнем знания языка. Исследование показало, что, несмотря на то, что в процессе обучения формируется позитивное отношение к стране изучаемого языка (75,5 %) и получению образования в России будущими детьми (10,6 %), возможность поступления на работу в России или открытия там своего дела допускают только 21 % респондентов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в большинстве случаев выбор изучаемого языка (в нашем исследовании – русского) неосознан, подвержен внешней мотивационной сфере, что во многом связано с существующим положением в системе образования КНР, при которой абитуриент, не набравший достаточное количество баллов, ограничен в возможности выбора специальности и вуза. В процессе обучения в вузе выбор становится социальной ценностью, жизненным выбором для трети студентов. Полученные данные о преобладании внешней мотивационной сферы студентов, изучающих русский язык, свидетельствуют о необходимости усиления внимания к повышению учебно-профессиональной мотивации студентов, о необходимости разработки методических рекомендаций по формирования их внутренней мотивации посредством создания соответствующих условий обучения.

По материалам Агентства Синьхуа, Россия и Китай приняли решение провести в 2014 и 2015 гг. на территории двух стран серию мероприятий, посвященных Годам дружественных молодежных обменов между Китаем и Россией. «За китайской и российской молодежью будущее

стран и российско-китайских отношений. Проведение мероприятий в рамках годов дружественных обменов между молодежью Китая и России еще больше укрепит дружбу между Китаем и Россией и их народами»[246].

Поэтому в свете развивающихся отношений между Россией и КНР уместна популяризация русского языка, русской культуры, истории и литературы, как посредством содержания учебных предметов, так и внеаудиторной деятельностью.

Развитие личности студента и реализация его творческих возможностей, помощь преподавателей в выстраивании потенциальной перспективы профессионального выбора будущих переводчиков (многопрофильный переводчик в совместной российско-китайской компании, гид-экскурсовод и т. д.) должны стать приоритетными в учебной деятельности. Отношение к учебе можно оптимизировать созданием условий, способствующих повышению уровня осознания жизненной стратегии на основе компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного и др. подходов.

В связи с этим, в настоящее время в системе высшего профессионального образования происходит смена парадигм. Это нашло отражение, в том числе и в выборе методов обучения. Формированию мотивации к освоению профессии лингвиста способствует использование нетипичных для КНР методов активного обучения: выполнение творческих заданий, демонстрация презентаций, дискуссии, игровое моделирование, проблемное обучение, индивидуализированные программы обучения, научно-исследовательская деятельность студентов.

Учитывая положение о том, что личность активно формируется и проявляется в деятельности, а также основываясь на теории трудовой мотивации (Р Хекман, Г. Олдхем), по нашему мнению, требуется проектирование инновационных программ обучения русскому языку будущих лингвистов в условиях университета Китая, а также создание педагогических условий, способствующих осознанию студентами значимости обучения, удовлетворенности и высокой мотивации. Это возможно, если обучение предполагает, помимо привлечения знаний, умений и способностей студентов и возможности проявления их самостоятельности, также видение ими целей обучения, осознание значимости качества освоения компетенций для всего процесса обучения, связь данного этапа с предыдущими и последующими и др.

И. А. Ишутина, И. В. Салосина

[246] Материалы Агентства Синьхуа: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: russian.china.org.cn (дата обращения: 22.10.2013).

2.3. Специфика образовательной системы и преподавания русского языка в КНР

В настоящее время Китай испытывает новый всплеск интереса к изучению русского языка, которое, по словам Л. А. Вербицкой, переживает «вторую весну»[247]. Во многом этот процесс обусловлен ростом товарооборота между двумя странами; причем к 2020 году его объем должен увеличиться в 2,5 раза. В представлении многих китайцев, особенно живущих в приграничных с Россией и странами СНГ районах, Россия и русский язык – весьма перспективное направление для будущей работы их детей. Поэтому нередко китайские родители стремятся устроить своих детей на факультеты русского языка китайских вузов, что привело к значительному росту числа таких факультетов в последние пять лет. Так, в период с 2008 по 2013 годы число факультетов русского языка увеличилось с 80 до 130[248]. При этом постоянно растет число студентов, изучающих русский язык в КНР, уже превысившее 20 тыс. чел. Пропорционально росту числа будущих русистов в Китае происходит увеличение количества китайских стажеров, приезжающих в Россию как по межправительственным соглашениям и межвузовским договорам, так и в индивидуальном порядке.

Общую координацию по обучению китайских студентов русскому языку в КНР осуществляет КАПРЯЛ – Китайская ассоциация преподавателей русского языка и литературы, во главе которой стоит Лю Лиминь. Под эгидой этой организации проводятся не только научные конференции, но и различные языковые конкурсы для студентов и школьников, изучающих русский язык. По результатам этих конкурсов производится отбор претендентов на прохождение годичной стажировки в одном из вузов России (за счет китайского государства). Проведение таких конкурсов, безусловно, повышает мотивацию студентов к изучению русского языка.

Во время стажировки в России большинство китайских учащихся (как правило, это студенты третьих курсов факультетов русского языка вузов КНР) рассчитывают подготовиться к сдаче на родине Государственного экзамена по русскому языку, который проводится в середине

[247] Вербицкая, Л. А. Приветственное слово / Л. А. Вербицкая // Триста лет русскому языку в Китае: материалы междунар. конф. / Под ред. Чжэн Тиу. – Шанхай: Шанхайское изд-во лит. на иностр. яз., 2009. – С. 4.

[248] См. об этом: Ван, Сунтин. Современное состояние и тенденция развития обучения РКИ в Китае / Сунтин Ван // Триста лет русскому языку в Китае: Материалы междунар. конф. / Под ред. Чжэн Тиу. – Шанхай: Шанхайское изд-во лит. на иностр. языках, 2009. – С. 21.

последнего года обучения. Очевидно, что российским преподавателям необходимо учитывать интересы китайской стороны и координировать свои учебные планы с учебной программой китайских вузов и содержанием теста 8-го уровня[249].

Наконец, все выпускники китайских вузов сталкиваются с проблемой трудоустройства. На рынке труда они оказываются в равных условиях с китайскими выпускниками российских вузов: и те, и другие встречаются в КНР с одинаковыми трудностями при поиске работы; для многих становятся неожиданными требования, которые предъявляются китайскими работодателями к своим сотрудникам. Задача российских преподавателей, работающих с китайскими стажерами, – подготовить своих учеников к профессиональной деятельности молодого специалиста со знанием русского языка вне России (в Китае или странах СНГ, преимущественно центрально-азиатских).

Система обучения русскому языку в китайских вузах

В КНР действует трехступенчатая система высшего образования: бакалавриат – магистратура – докторантура. В обиходной речи большинство китайцев называет магистратуру «аспирантурой», так как магистерская подготовка по отдельным предметам ведется только в первый год обучения в магистратуре; последующие 2 года полностью посвящены самостоятельной научно-исследовательской деятельности по выбранной теме диссертации. За 3 года обучения в магистратуре соискатели ученой степени «магистр» должны выполнить учебный план вуза по своей специальности и написать диссертацию (на китайском языке) объемом не менее 50 страниц. Однако, чтобы получить право преподавать в вузе, необходимо окончить докторантуру по выбранной специальности. Зачисление в докторантуру осуществляется на основе результатов вступительных экзаменов по трем предметам: специальность, иностранный язык, политика. Китайские выпускники российских вузов, имеющие дипломы о высшем образовании трех ступеней (бакалавр, магистр, кандидат наук), в КНР считаются докторами наук.

Подготовка русистов в КНР

По данным на 2008 год, только в 8 вузах Китая имелась докторантура по специальности «русский язык», в 48 – магистратура[250]; число

---

[249] Тесты по русскому языку – 8-й уровень / Гл. ред. Ши Цзечан. – Пекин: Изд-во Пекинского ун-та иностр. яз., 2007. – С. 202.

[250] Ван, Сунтин. Современное состояние и тенденция развития обучения РКИ в Китае / Сунтин Ван // Триста лет русскому языку в Китае: Материалы междунар. конф. / Под ред. Чжэн Тиу. – Шанхай: Шанхайское изд-во лит. на иностр. языках, 2009. – С. 21.

преподавателей русского языка достигало 1000 чел. На большинстве факультетов русского языка работают приглашенные русскоязычные специалисты из России, Украины, Белоруссии и других стран СНГ. Наиболее крупные центры обучения русскому языку в КНР названы в приветственном слове Л.А. Вербицкой участникам международной конференции «Триста лет русскому языку в Китае» (2009г.): Пекинский, Шанхайский и Даляньский университеты иностранных языков, Лоянский институт иностранных языков, Аньхойский, Столичный, Нанкинский, Северо-Восточный и Шеньянский педагогический университеты, Синьцзянский, Сычуаньский, Уханьский, Шеньянский, Хэбэйский, Хэйлунцзянский университеты, Сианьский университет Цзяотун[251].

Ряд факультетов русского языка в Китае набирает на обучение студентов, уже имеющих подготовку по русскому языку. Русский язык изучается в некоторых школах северо-восточных провинций Китая (Хэйлунцзян, Ляонин, Цзилинь), в Синьцзян-Уйгурском автономном районе (в этом регионе компактно проживают потомки русских переселенцев-пятидесятников, живших в Восточном Туркестане еще до его вхождения в состав Китая), в крупных городах Китая в специальных языковых лицеях. Однако большинство факультетов русского языка осуществляет языковую подготовку будущих русистов «с нуля», причем набор на эти факультеты происходит «по остаточному принципу»: многие из абитуриентов поступают на факультет русского языка только потому, что им не хватило баллов, полученных при сдаче ЕГЭ в школе, для поступления на факультет английского или японского языка. Когда они рассказывают о своем выборе профессии, то часто используют китайское выражение: «Это не я выбрал русский язык, это русский язык выбрал меня». Мотивация к изучению русского языка у таких студентов-будущих русистов в большинстве случаев невелика, поэтому ее необходимо постоянно поддерживать. Следовательно, главные проблемы факультетов русского языка в Китае (как, впрочем, и других факультетов) – **низкая мотивация студентов** (как правило, специальность им выбирают родители, исходя из количества набранных по результатам ЕГЭ баллов) и большая наполняемость языковых групп (до 35 чел. – на факультетах русского языка, до 100 – на факультетах английского языка).

[251] Вербицкая, Л. А. Приветственное слово / Л. А. Вербицкая // Триста лет русскому языку в Китае: материалы междунар. конф. / Под ред. Чжэн Тиу. – Шанхай: Шанхайское изд-во лит. на иностр. яз., 2009. – С. 5.

Поскольку студенты, плохо усваивающие учебный материал, но постоянно посещающие занятия, в Китае не отчисляются, то на одном курсе в одной группе могут соседствовать и учащиеся, в совершенстве владеющие русским языком, и не говорящие по-русски. По причине невозможности отчисления «слабых» учеников преподаватель вынужден ориентироваться на «неговорящее большинство». С этой целью аудитории в китайских вузах оборудованы проекторами и электронными досками. Весь текст занятия должен быть представлен в электронном виде на доске, так как «неговорящее большинство» не воспринимает на слух речь на иностранном языке. На наш взгляд, такой подход только усугубляет ситуацию, поскольку ленивое «неговорящее большинство» не утруждает себя даже списыванием с доски, а фотографирует текст на электронные носители.

Преподавание русского языка осуществляется по учебникам, одобренным Руководящей подкомиссией по обучению русскому языку при общей комиссии Министерства образования КНР. В большинстве вузов основным учебником является учебный комплекс «Восток», состоящий из 8 частей (по количеству семестров в бакалавриате). Особый интерес для российских преподавателей, работающих в российских вузах с китайскими стажерами, представляет учебный материал, вошедший в учебники «Восток-5» и «Восток-6», которые в КНР изучаются на 3-м курсе факультетов русского языка. В большинстве случаев именно третьекурсники приезжают в Россию на годичную стажировку и на целый год оказываются выключенными из учебного процесса на родине. Чтобы восполнить пробелы в знаниях, по возвращении в Китай они часто вынуждены самостоятельно штудировать «пропущенные» темы учебников «Восток-5» и «Восток-6» вместо того, чтобы целенаправленно готовиться к многочисленным экзаменам, сдаваемым на 4-м курсе. Бесспорно, российские преподаватели могут (и должны) координировать свои учебные планы с учебными планами тех китайских вузов, из которых прибывают стажеры.

Перечислим темы, изучаемые на 3-м курсе при работе по учебникам «Восток-5» и «Восток-6»:

1) «*Выбор профессии*»; «*Любовь и возраст в браке*»; «*Транспортная проблема*»; «*Экономика и общество*»; «*Высшее образование*» – I семестр;

2) «*Современная молодёжь*»; «*Брак и семья*»; «*Русский фольклор*» («*Пословицы и поговорки*», сказка «*Царевна-лягушка*»); «*Немного о типично китайском*» («*Пекинская опера*», «*Секреты китайской кухни*», «*Ушу*»); «*Экологический бумеранг*»; «*О спорт! Ты – мир!*» («*Место и роль*

спорта в современной жизни», «Применение допинга», «Коммерциализация спорта») – II семестр.

Кроме текстов (с предтекстовыми и послетекстовыми заданиями), каждая тема (точнее, «урок») содержит еще 6 блоков: «Словообразование», «Лексика», «Фразеология», «Грамматика», «Стилистика», «Речевая практика». В каждом учебнике также имеются уроки, посвященные работе с художественным текстом.

В дополнение к основному курсу русского языка, продолжающемуся все 4 года, в китайских вузах ведется **аспектное обучение** как по видам речевой деятельности («Чтение», «Аудирование и говорение», «Письмо»), так и по сферам использования русского языка («Язык СМИ» / «Теленовости», «Язык делового общения», «Перевод»). Безусловно, курс русской литературы также входит в программу обучения китайских русистов[252].

Как и в России, в Китае учебный год делится на 2 семестра: сентябрь – декабрь, конец февраля – июнь. Китайские зимние каникулы значительно длиннее российских, что объясняется долгим празднованием Нового года по лунному календарю (2 недели; в общей сложности продолжительность зимних каникул составляет не менее 4 недель).

Все предметы, изучаемые в соответствии с учебным планом китайского вуза, делятся на 2 группы: обязательные (общие и специальные) и факультативные (общие и специальные). По обязательным предметам проводятся экзамены во время сессии, по факультативным предметам (как правило, это спецкурсы по отдельным аспектам русского языка) – зачеты на последней учебной неделе.

В КНР принята 100-балльная шкала оценок:

90–100 баллов – «отлично»,
80–89 баллов – «хорошо»,
70–79 баллов – «удовлетворительно»,
60–69 баллов – «плохо».

Результаты менее 60 баллов считаются неудовлетворительными, экзамен подлежит пересдаче. Если студент претендует на стипендию (в КНР стипендии получают студенты из неполных семей, из семей сельских учителей, а также отличники), во время сессии он не может получить оценку ниже 70 баллов.

[252] Подробнее о структуре учебных курсов, изучаемых на старших курсах и в магистратуре китайских вузов, см. в кн.: Кожевникова Е. В. Чему и как учат в Китае (Из опыта работы на факультете русского языка и языков Средней Азии университета Миньзу) / Е. В. Кожевникова, Н. М. Федосова // Поиск. Опыт. Мастерство: Актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сб. статей. – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2012. – Вып. 16. – С. 19–39.

Общая оценка по предмету имеет 3 составляющие: «отношение к предмету» (посещение, выполнение домашних заданий, поведение на уроке); результат промежуточного экзамена (проводимого в конце октября – начале ноября); результат итогового экзамена. Пропорции трех составляющих при определении общей оценки по предмету могут быть различными и устанавливаются самим преподавателем. Базовое распределение долей выглядит так: 10 % берется от оценки за «отношение к предмету»; 30 % – за промежуточный экзамен; 60 % – за итоговый экзамен.

Приведем пример. 1) студент не пропускал занятий и выполнял все домашние задания, следовательно, по первому параметру он получает 100 баллов. 10 % от 100 баллов = 10 баллов; 2) на промежуточном экзамене студент получил 80 баллов. 30 % от 80 баллов = 24 балла; 3) на итоговом экзамене студент получил 85 баллов. 60 % от 85 баллов = 51 балл. Итого: 10 + 24 +51 = 86 баллов.

Кроме экзаменационных оценок по 100-балльной шкале студентам выставляются учебные баллы по каждому предмету. Если студент к началу 4-го курса набрал определенное количество учебных баллов, он может поступить в магистратуру некоторых китайских вузов без экзаменов. Однако наиболее популярные вузы в течение 2–3 недель проводят вступительные экзамены (в том числе и для четверокурсников) в следующие сроки: конец сентября – начало октября (Пекинский университет иностранных языков и др.); середина января (Пекинский университет, Шанхайский университет иностранных языков и др.). Количество вступительных экзаменов в магистратуру – 3: специальность (русский язык), иностранный язык (английский), политика. Первоначально проводится письменное тестирование по предметам. Лучшие из прошедших тестирование приглашаются на устное собеседование, причем только 2 из 3 станут магистрантами этого вуза. Это значит, что каждый третий, а именно получивший худший результат по итогам письменного и устного туров, будет «отсеян» и станет «запасным». Таким образом, в магистратуру будет зачислено 60 % тех, кто набрал наивысший балл по результатам письменного теста. «Третьим лишним» будет предложено поехать учиться в магистратуру одного из российских вузов.

Часть студентов выпускного курса участвует и во вступительных экзаменах, и в экзаменах на должность государственного служащего. Количество желающих поступить на государственную службу значительно превышает число абитуриентов, пытающихся поступить

в магистратуру. В КНР существует сложная система отбора кандидатов в госслужащие; экзамены на должности разных уровней (местного, провинциального, городского, всекитайского) проводятся в разные сроки. Как правило, к участию в этих испытаниях допускаются преимущественно выпускники этого года. Поэтому большинство студентов старается не упустить свой единственный шанс попасть в число чиновников.

После завершения всех экзаменов (вступительных в магистратуру, Государственного, отборочных на госслужбу) студентам выпускного курса предстоит еще одно испытание – защита дипломной работы. Дипломная работа пишется и защищается на русском языке; рекомендуемый объем – 6000–12000 знаков (в ряде вузов допускается меньшее количество знаков). Именно факт защиты дипломной работы (необязательно в устной форме) позволяет выпускникам вуза получить диплом о присуждении ученой степени бакалавра (для оканчивающих факультет русского языка – бакалавра гуманитарных наук). Второй документ, получаемый выпускниками китайских вузов, – свидетельство об образовательном цензе, выдаваемое только тем, кто набрал необходимое количество учебных баллов и сдал Государственный экзамен 4-го уровня. Рассмотрим подробнее китайскую систему тестирования по иностранным языкам, частью которой и являются государственные экзамены по специальности 4-го и 8-го уровней.

Тестирование по русскому языку в КНР

В КНР действует единая система государственного тестирования по иностранным языкам, в том числе и по русскому языку. Данная система включает в себя 8 уровней владения иностранным языком: нечетные уровни (1, 3, 5, 7) – для учащихся-нефилологов, четные уровни (2, 4, 6, 8) – для обучающихся по специальностям филологического профиля. Студенты всех факультетов русского языка в КНР сдают государственный экзамен по русскому языку дважды: на втором курсе (май) – тест 4-го уровня, на четвертом курсе (середина марта) – тест 8-го уровня. Тесты 2-го и 6-го уровней предназначены для студентов языковых факультетов, изучающих не русский язык, а другие иностранные языки. Претенденты на получение языкового сертификата любого уровня, кроме 8-го, могут неоднократно предпринимать попытки сдать тест соответствующего уровня. Для этого необходимо заранее пройти регистрацию в одном из учебных заведений и оплатить свое участие в данном экзамене. Тестирование для всех желающих сдать экзамен по иностранному языку (если это не государственный экзамен по специальности) проводится 2 раза в год: в ноябре и в апреле.

Экзамен высшего, 8-го, уровня предназначен только для выпускников, оканчивающих университет по данной специальности. Данный тест выполняется однократно и его результат не подлежит пересмотру. Поэтому студенты 3–4-х курсов и преподаватели факультетов русского языка полностью посвящают подготовке к сдаче государственного экзамена по специальности. Для подготовки к тестированию китайские издательства учебной литературы на иностранных языках регулярно выпускают сборники тестов[253].

Рассмотрим структуру теста 8-го уровня. Данный тест состоит из 6 частей (назовем их «субтестами», как это принято в ТРКИ):

Субтест 1. Говорение (10 баллов).

Субтест 2. Аудирование (15 баллов, 15 позиций).

Субтест 3. Грамматика. Лексика. Страноведение (15 баллов, 30 позиций).

Субтест 4. Чтение (20 баллов, время – 35 минут).

Субтест 5. Перевод (20 баллов, время – 45 минут, 2 задания).

Субтест 6. Письмо (20 баллов, время – 40 минут, 2 задания).

Время выполнения теста – около 2,5 часов.

Общее количество баллов – 100.

Тестирование проводится в лингафонном кабинете, поэтому все устные ответы учащихся (субтест «Говорение») записываются в отдельные файлы под номером, присвоенным тестируемому во время регистрации. Письменные задания выполняются на разлинованной бумаге (субтесты «Перевод» и «Письмо») или на бумажных матрицах (субтесты «Аудрование», «Чтение», «Грамматика. Лексика. Страноведение»). Выбор правильного варианта ответа при выполнении матричных тестов производится из 4 предложенных авторами вариантов (A, B, C, D).

Во время выполнения субтеста «Говорение» все тестируемые одновременно произносят в микрофон свой монолог на заданную тему (время подготовки – 2 минуты, время выполнения – 3 минуты). Темы монологического высказывания в целом соответствуют учебным темам учебного комплекса «Восток» (части 5–8, изучаемые на 3-м и 4-м курсах): «*Трудности при изучении русского языка», «Жилищный вопрос в большом городе*» и т.п. Тематика устных выступлений связана в основном с социокультурной сферой и вопросами общественной жизни, актуальными как в России, так и в Китае (причем китайская тематика превалирует). Китайцы в большей степени нацелены на самопрезентацию, чем на изучение реалий страны изучаемого языка.

[253] См., напр.: Тесты по русскому языку – 8-й уровень / Гл. ред. Ши Цзечан. – Пекин: Изд-во Пекинского ун-та иностр. яз., 2007. – С. 202.

Субтест «Аудирование» базируется на материале информационных сообщений, связанных с общественно-политической и социокультурной тематикой. Тестируемым предлагается однократно прослушать несколько сообщений. После каждого сообщения звучит 2–3 задания. На матрице имеются варианты для выбора правильного ответа (1 из 4). Учащийся выбирает свой вариант ответа и отмечает его на матрице (A, B, C или D). Аудиозапись повторно не воспроизводится и во время выполнения теста не останавливается; выбор правильного варианта производится тестируемыми в паузы между заданиями. Наиболее частотная тематика сообщений – «*Визиты, встречи, переговоры*» (причем это мероприятия, проводимые китайским, а не российским руководством), «*Стихийные бедствия и катастрофы*» (как правило, не связанные с Китаем), «*Праздники, выставки, спортивные и культурные мероприятия*» (проводимые на территории России, например: *парад на Красной площади, Новогоднее поздравление Президента России* и т.п.).

Субтест «Грамматика. Лексика. Страноведение» является результатом объединения 4 (из 9) частей «типового» теста 8-го уровня, существовавшего до 2012 года (с 2003 по 2011 гг. выпускники китайских вузов выполняли задания по 9, а не по 6 субтестам). Субтесты, «подвергшиеся редукции» в 2012 году, – «Грамматика» (до 2012 г. – 25 позиций), «Лексика и стилистика» (до 2012 г. – 20 позиций), «Страноведение» (до 2012 г. – 10 позиций). Неизменным осталось только число позиций в блоке «Литература» – 5. Таким образом, ранее на эти 4 тестовых блока суммарно приходилось около трети всех баллов от общей стоимости теста (60 из 180). После «усечения» доля лексико-грамматических заданий и страноведческой информации в суммарном «весе» теста сократилась ровно вдвое – до 15 %. Понимание, способность выделить основное в содержании прочитанного или прослушанного фрагмента стали главными критериями при определении уровня сформированности языковой компетенции выпускников-русистов. Безусловно, такое смещение акцентов с механического заучивания, которым всегда «славились» китайские студенты, на понимание написанного / услышанного не может не радовать российских преподавателей. Однако сила традиции велика, и россиянам предстоит долгий и изнурительный путь «переучивания» наших учеников из Китая.

Несмотря на перенос акцентов с формальных признаков слова / высказывания на его значение / содержание, лексико-грамматический блок по-прежнему остается одним из главных в тесте 8-го уровня. Как

и прежде, он содержит задания, направленные на проверку уровня сформированности навыков:

- употребления в письменной речи союзов и союзных слов, местоимений *(хотя бы, как бы* и др., *себе, себя, собой* и др.);
- различения причастий и деепричастий и их форм, однокоренных глаголов с разными приставками, а также глаголов движения;
- установления лексической сочетаемости глаголов с существительными.

Блок «Страноведение. Литература» содержит задания, тематически связанные с историей, литературой и культурой русского народа: «*Автор картины … – …*», «*Старейший драматический театр Москвы – …*», «*Высшим исполнительным органом государственной власти в РФ является …*», «*Главный герой романа … – …*» и др. Большая часть заданий этого блока посвящена пословицам, поговоркам, приметам русского народа: «*Когда у человека плохое настроение, и он хмур и сердит, говорят, что он сегодня …*»; «*По русской примете, разбитое зеркало сулит такие неприятности, как …*»; а также устойчивым выражениям и ситуациям их употребления: «*Когда русские отмечают …, у них принято поздравлять друг друга, обмениваясь словами «Христос воскрес!», «Воистину воскрес!»*.

Субтест «Чтение» включает в себя 4 текста приблизительно одинакового объема (не более полутора страниц) с последующими заданиями к каждому тексту (5 вопросов с 4 вариантами выбора правильного ответа к каждому). Один из текстов базируется на материале, изучаемом в курсе «Язык делового общения»; как правило, в тесте представлен и текст, тематически связанный с курсом страноведения (рассказ об одном из российских городов, о традициях и обычаях русского народа и т.п.).

Субтест «Перевод» состоит из двух заданий: задание 1 – перевод с русского языка на китайский, задание 2 – перевод с китайского языка на русский. Материалом для перевода служат микротексты на общественно-политические и экономические темы объемом не более одного абзаца (3–4 предложения).

Наконец, заключительный субтест «Письмо» состоит из двух заданий: задание 1 – «*Составьте документ*», задание 2 – «*Напишите сочинение на заданную тему*». До 2012 года в ходе государственного экзамена не проверялось умение составлять документы. Включение этого задания в новые версии тестов вполне оправданно: студенты учатся составлять деловые документы не только на занятиях по письму[254],

[254] См. перечень жанров и сортов текстов в кн.: Кэли, У. Пособие по развитию письменной речи на русском языке / Кэли У., Юаньлун Цзи. – Шанхай: «Иностранный язык. Образование», 2009. – С. 206.

но и при изучении курса «Язык делового общения». Ранее при выполнении субтеста «Письмо» тестируемые писали только сочинение (время выполнения – 40 минут, объем – не менее 180 слов). Однако в результате изменений, внесенных в программу и процедуру экзамена, время написания сочинения было существенно сокращено: теперь за 40 минут тестируемые должны выполнить 2 задания. Претерпела некоторые изменения и форма представления тестового задания-сочинения: вместо традиционной темы (*«Китаец в космосе!»; «Вода – источник жизни»; «Молодежь в XXI веке», «Охрана памятников старины», «Телевидение в нашей жизни»*) с расшифровкой в виде номинативного плана, участникам экзамена предлагается выполнить коммуникативное задание (например, составить *«Напутственное слово ректора выпускникам вуза»)* или написать сочинение на свободную тему (например, *«Что такое счастье»).*

Итак, в целом тест 8-го уровня, проводимый в китайских вузах для выпускников факультетов русского языка, соотносителен с тестом II уровня в системе ТРКИ. По сравнению с российским аналогом в китайском тесте меньше внимания уделяется говорению (1 задание вместо 4 предлагаемых в российском тесте) и грамматике (30 позиций вместо 150). Можно с уверенностью сказать, что китайская система тестирования в большей мере направлена на определение объема имеющихся у тестируемых знаний о России и русском языке, чем на выявление уровня сформированности речевых умений.

Бесспорно, тест 8-го уровня имеет несравнимо большее значение в китайской системе обучения будущих русистов, чем ТРКИ-2 – в системе подготовки иностранных студентов российских вузов по русскому языку. Объяснение этому факту вполне очевидно: с помощью тестирования в Китае устанавливается рейтинг всех выпускников, окончивших в этом году китайские вузы по специальности «русский язык». Более высокий балл дает претенденту на должность существенные преимущества перед конкурентами при всех остальных равных условиях. Поэтому самостоятельная подготовка к тесту 8-го уровня занимает у третьекурсников и четверокурсников почти все время, свободное от аудиторных занятий. Такое положение дел связано и с тем, что на уроках преподаватель ориентируется в основном на «неговорящее большинство», адаптируя весь учебный материал под их уровень «владения» русским языком. Фактически на уроке не остается времени на проработку тестовых заданий из сборников тестов прошлых лет[255].

[255] Тесты по русскому языку – 8-й уровень / Гл. ред. Ши Цзечан. – Пекин: Изд-во Пекинского ун-та иностр. яз., 2007. – С. 202.

Вместе с тем, тест 8-го уровня задает основной вектор языковой подготовки на старших курсах факультетов русского языка Китая. В учебные планы многих из них были внесены существенные коррективы, продиктованные произошедшим в 2012 году изменением пропорционального соотношения заданий по отдельным языковым аспектам, а именно, отказом от излишней грамматикализации обучения будущих русистов. Однако, несмотря на видимое следование коммуникативному подходу в преподавании иностранных языков (как доказательство – аспектное обучение, форма заданий), знаниевая парадигма продолжает доминировать в китайской образовательной системе. Более того, необходимость перехода от обучения русскому языку к обучению «россиеведению» осознается ведущими китайскими русистами как насущная и первоочередная задача[256]. Именно этот переход будет способствовать повышению интереса студентов-русистов к стране изучаемого языка и своей будущей специальности. Черты будущего «россиеведения» отчетливо просматриваются при анализе программ основных языковых конкурсов, проводимых в Китае. Конкурсы выявляют и новые тенденции в китайской методике преподавания русского языка, одна из которых – активное включение в учебный процесс электронных презентаций с использованием ИКТ (информационно-коммуникационных технологий) с целью визуализировать учебный материал, сделать его доступным более широкому кругу обучаемых.

Конкурсы по русскому языку как фактор повышения интереса к изучению русского языка в КНР

В КНР проводятся как конкурсы по русскому языку среди студентов и школьников, так и фестивали русской культуры. Рассмотрим, какой путь в своем развитии проходит конкурс на пути к популярности и всеобщему признанию на примере одного из старейших языковых конкурсов – Всекитайской олимпиады по русскому языку и одного из самых молодых –Пекинского конкурса дублирования фильмов «Озвучиваем фильм по-русски».

Всекитайский конкурс по русскому языку и страноведению среди студентов и аспирантов впервые прошел в 2001 году. Тогда в нем приняли участие в основном студенты пекинских вузов. До 2006 года он был скорее общегородским, чем всекитайским. 2006 год, который был объявлен в КНР Годом русского языка, стал переломным в истории

[256] См. об этом в кн.: Чжао, Вэй. Традиции, достижения и перспективы Института русского языка Хэйлунцзянского университета / Вэй Чжао // Триста лет русскому языку в Китае: материалы междунар. конф. / Под ред. Чжэн Тиу. – Шанхай: Шанхайское изд-во лит. на иностр. яз., 2009. – С. 141.

этого конкурса. Несмотря на небольшое число участников (39 студентов и аспирантов из 24 китайских вузов), конкурс 2006 года, проходивший в Даляне, имел большой резонанс в обществе, благодаря широкому освещению в китайских и российских СМИ. В то же время это был последний конкурс, победитель которого награждался туристической поездкой. С 2007 года конкурс приобрел статус официального мероприятия, проводимого под эгидой Министерства образования КНР, и его победитель автоматически получал право на бесплатную годичную стажировку в российском вузе. В 2010 году таких победителей стало уже 40, так как число участников (и вузов, и студентов) выросло многократно. Фактически этот конкурс является инструментом, с помощью которого в Китае выявляют наиболее способных и перспективных студентов – будущих русистов.

За более чем десятилетнюю историю Всекитайская олимпиада по русскому языку (так в настоящее время называется этот конкурс) проводилась в таких городах, как Пекин, Харбин, Далянь, Тяньцзин. В 2013 году местом ее проведения снова стал Далянь; в олимпиаде приняли участие около 300 студентов и магистрантов из 108 китайских вузов.

Программа олимпиады во многом зависит от места ее проведения и от вуза-организатора. Однако есть некоторые принципы и правила, зафиксированные в документах Министерства образования КНР.

1. Каждый вуз имеет право выставить на олимпиаду только по одному участнику по каждому из 3 уровней:
   1) младшие курсы (1 и 2),
   2) старшие курсы (3 и 4),
   3) «аспиранты» (в российской терминологии – магистранты). Таким образом, максимальное число участников олимпиады от одного вуза – 3. Если вуз выставляет на 1-й уровень двух участников, то участник, набравший меньшее количество баллов, снимается с конкурса. По высшему уровню («аспирантскому») имеют право выставлять участников только те вузы, в которых есть магистратура по специальности «русский язык».
2. Олимпиада проводится в 3 тура: отборочный, полуфинал. финал. Все участники полуфинала (кроме выпускников-четверокурсников) награждаются бесплатной стажировкой в российском вузе. В финал выходят 60 % участников полуфинала.
3. По каждому уровню определяется один победитель, число обладателей вторых и третьих мест может быть больше одного.

За соблюдением этих правил (а также за правильностью оформления заявочных списков и документов участников олимпиады) следит Координационный Совет.

Отборочный тур проводится по трем уровням в первый конкурсный день. Его результаты становятся известны уже через несколько часов, так как производится компьютерная обработка выполненных конкурсантами тестов. Задание в тестовой форме по трем видам речевой деятельности – грамматике, аудированию и чтению (на базе теста соответствующего уровня) выполняется единовременно всеми участниками конкурса.

Те, кто не прошел в полуфинал, как правило, становятся зрителями. Однако в Даляне обычно проводится утешительный конкурс; из-за этого олимпиада в этом городе всегда более продолжительна, чем в других. В 2009 году конкурсанты-неудачники первого тура читали выученный заранее наизусть отрывок стихотворного или прозаического произведения (победитель конкурса чтецов представил публике фрагмент из чеховской «Палаты № 6»). В 2013 году все участники олимпиады имели возможность продемонстрировать публике свое заранее подготовленное выступление. Время выступления четко регламентируется: на младших курсах – 2 минуты, на старших курсах – 3 минуты, для магистрантов – 4 минуты (по истечении времени звучит звуковой сигнал). Старшекурсники обычно готовят выступление на актуальную социально-политическую тему. Так, в 2010 году участникам Олимпиады была предложена тема «Традиции и инновации», а в 2013 году – «Китайская мечта» (предполагалось, что студенты должны раскрыть содержание нового лозунга, выдвинутого Председателем КНР Си Цзиньпином).

Главная проблема, с которой столкнулся каждый конкурсант при подготовке устного выступления, – «Кому подражать?». Как и в древнем Китае, современным молодым китайцам необходим образец во всем: в поведении (как стоять, как приветствовать зал и жюри и т.п.), в манерах говорить и одеваться. Не имея такого образца, конкурсант теряется при публичном представлении своего заученного и многократно произнесенного монолога. Несоответствие выбранного образца поведения или текста, подготовленного с помощью преподавателей, характеру выступающего, его темпераменту становится очевидным с первых фраз и фактически сводит на «нет» все старания «тренера» и ученика. Как правило, в конкурсе устных выступлений побеждают не те, кто самостоятельно составил свою речь и безошибочно

произнес ее на публике, а те участники, которые смогли «раскрыться». При этом велика роль преподавателя, который должен «угадать» характер, мысли, чувства, интересы своих подопечных и помочь им облечь весь сложный комплекс расплывчатых образов и представлений в оптимальную словесную форму; подобрать для своего ученика образ такого «героя», который бы соответствовал его идеалам (не всегда четким). Общеизвестно, что понятие «лицо» как публичный образ имеет огромное значение в китайской культуре. На наш взгляд, именно «лицо» формируется у участников олимпиады в процессе подготовки к устному выступлению, и в большинстве случаев преподаватель выступает как мастер, шлифующий контуры «лица», которое, возможно, ученик всю дальнейшую жизнь будет использовать при общении в русскоязычной среде.

Количество участников полуфинала по каждому уровню определяется согласно министерской квоте, т. е. в зависимости от количества мест, выделенных Министерством образования КНР для бесплатной стажировки в России. После утверждения списка полуфиналистов проводится жеребьевка, так как сначала полуфиналисты представляют на суд зрителей свои заранее (за 3–4 месяца) подготовленные устные выступления. Второй раунд полуфинала каждый раз претерпевает изменения. Так, в 2010 году интервьюеры задавали вопросы полуфиналистам по теме выступления (время звучания неподготовленного ответа – 30 секунд; за недостаточное по объему высказывание снимались баллы). В 2013 году вопросы конкурсантам не задавались; им было предложено без подготовки составить рассказ: младшекурсникам – по картинке, старшекурсникам – по видеосюжету. В 2012 году в Харбине в качестве видеосюжета старшекурсникам предлагались краткие информационные сообщения на общественно-экономические темы: *цены на нефть, туризм* и др. В 2013 году в Даляне видеосюжеты были «немыми» и требовали образного, ассоциативного осмысления: *летит птица – кисть рисует иероглиф*. Третий раунд, как правило, тематически связан со страноведением и представляет собой минивикторину. При этом разные по степени сложности вопросы предлагаются не всем участникам сразу, а в индивидуальном порядке, что несколько снижает объективность результатов конкурса[257]. Безусловно, это самая зрелищная часть олимпиады, так как многие вопросы предъявляются

[257] См. подробнее об этом в кн.: Кожевникова, Е. В. Олимпиада по русскому языку в Китае как зеркало китайской образовательной системы / Е. В. Кожевникова // Поиск. Опыт. Мастерство: Актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сб. ст. – Воронеж: ИПЦ Воронежского гос. ун-та, 2011. – Вып. 15. – С. 9–15.

с использованием компьютерных технологий («*Какой из этих городов находится на Волге?*» – конкурсанты и зрители видят на экране фотографии четырех российских городов; «*Кто являлся лидером партии «Яблоко»?* – на экране демонстрируются портреты четырех российских политиков). Тематика вопросов самая разнообразная и дает возможность участникам полуфинала продемонстрировать свой кругозор.

Финал олимпиады также представляет собой викторину по типу интеллектуального шоу «Своя игра». Поскольку в финал соревнований выходят самые эрудированные и равные по уровню владения языком участники, то решающим фактором при выборе победителя становится скорость реакции: побеждает тот, кто первым даст правильные ответы на большее количество вопросов. Таким образом, благодаря многоступенчатой системе отбора участников олимпиады – внутривузовский отбор, 3 тура на олимпиаде – победителем становится достойнейший. Объективность результатов очевидна и ни у кого не вызывает сомнения.

Всекитайская олимпиада по русскому языку, бесспорно, является самым массовым языковым конкурсом для будущих русистов в КНР. Однако число претендентов на звание лучшего так велико, что китайские студенты не захотели ограничиться только официальным конкурсом с индивидуальным участием. По инициативе самих студентов в КНР проводятся языковые конкурсы с групповым участием. Один из них – «Озвучиваем фильм по-русски».

С каждым годом возрастает роль информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ), несущих культуру в массы, стирающих все границы и преграды на своем пути. Очевидно, что представление о стране изучаемого языка формируется не только (и не столько) во время аудиторных занятий; весомую долю информации студенты китайских вузов получают из российских СМИ, других источников (как правило, с использованием ИКТ). С развитием ИКТ визуально-виртуальная культура становится самой популярной культурной формой, а экранная культура – неотъемлемым элементом информационной культуры. Вероятно, поэтому в последние годы в Китае повсеместное признание получила такая форма самостоятельной работы студентов языковых специальностей, как дублирование фильмов на иностранном языке. В аудиториях, на улицах можно увидеть юношей и девушек с ноутбуками или планшетами, читающих с экрана субтитры синхронно с репликами героев художественных фильмов. Молодые люди легко «входят в образ» (наедине с компьютером), подражая любимым персонажам во всем: голосом, интонационно, даже мимикой и жестами, т. е.

привлекают весь набор средств коммуникации – вербальных, невербальных, паравербальных. Любовь китайцев к копированию безгранична и может быть использована в деле обучения иностранным языкам и в частности РКИ.

Этот относительно новый метод овладения иностранным языком не остался незамеченным в китайском студенческом сообществе. В 2012г. и в 2013г. в Пекине проходил конкурс студентов вузов Пекина «Озвучиваем фильм по-русски», организованный Студенческим Советом Пекинского университета иностранных языков. Регламент конкурса был следующим.

1. Команда вуза численностью не более 5 чел. представляет фрагмент художественного или мультипликационного фильма. Каждый член команды может озвучивать несколько персонажей.
2. Экранные диалоги могут быть интерпретированы, а не воспроизведены дословно.
3. Продолжительность выступления – 3–5 минут. Это время включает краткое изложение содержания фильма и озвучиваемого фрагмента, а также сам дубляж фрагмента.

Наибольший интерес в организации этого конкурса с методической точки зрения представляли два момента: во-первых, **выбор фильма** как показатель ценностных ориентаций китайской молодежи; во-вторых, критерии оценки выступления команды, предложенные самими студентами. Участники конкурса продемонстрировали свое предпочтение к фильмам в жанрах комедийного и семейного кино (в основном к мультфильмам и комедиям); к молодежному слэнгу и живой разговорной речи, комичным ситуациям.

Критерии оценки отражали представление китайских студентов о хорошей, качественной речи на иностранном языке. Выступления оценивались по 5 параметрам, преимущественно содержательным, не формальным: 1) «выразительность» (подражание героям фильма, экспрессивность) – 40 б.; 2) «фонетика» (интонация, ритмичность, беглость речи) – 30 б.; 3) «краткое содержание фильма» (комплексная оценка за видеоклип или PPT и изложение краткого содержания) – 10 б.; 4) «синхронность» (синхронность реплик со сценами фильма) – 10 б.; 5) «креативность» (оригинальность, своеобразие и уникальность идеи) – 10 б.

Итак, с точки зрения китайских студентов, речь на иностранном языке не обязательно должна быть грамматически правильной; главное – ее понятность и репрезентативность, гармоничность (согласованность с видеорядом и речью других участников группы). Командный

характер конкурса обусловил усиление роли эмоциональной составляющей в общей оценке. При этом студенты-организаторы интуитивно уловили главную тенденцию последних лет в методике обучения иностранным языкам: без установления эмоционального контакта между всеми членами группы невозможно говорить об успешности общения и, как следствие, обучения.

Итак, сравнивая порядок проведения и программы самого старого и самого молодого языковых конкурсов, проводимых в КНР для будущих русистов, мы выделили их общие характеристики. Во-первых, обязательное наличие видеоряда; во-вторых, стремление конкурсантов следовать заданному образцу (копирование, подражание популярным россиянам или персонажам художественных произведений); в-третьих, многоступенчатая система отбора, призванная обеспечить объективность результатов конкурса. Каким бы ни был конкурс – индивидуальным или командным, каким бы ни был его результат для конкретного участника – положительным или отрицательным, он дает конкурсанту мощный эмоциональный заряд и стимулирует его к дальнейшему развитию и самосовершенствованию.

Итак, российский преподаватель, работающий с китайскими учащимися, должен четко определить для себя иерархию принципов отбора и организации учебного материала и выбрать наиболее подходящие в каждом конкретном случае способы его представления. Любой учебный материал, предъявляемый в китайской аудитории, должен отвечать, как минимум, трем основным требованиям.

Во-первых, учебный материал должен иметь практическую направленность; китайский учащийся должен понимать, где он может применить полученные в процессе обучения / во время стажировки знания и умения: при сдаче выпускных или вступительных экзаменов, для участия в языковых конкурсах, в будущей работе. Безусловно, в период предпрофессиональной подготовки необходимо проводить профориентационную работу, рассказывать ученикам об особенностях деятельности переводчика в турфирмах, сырьевых компаниях и госучреждениях, в гостиничном бизнесе. Прагматический подход китайских студентов к учебе вполне оправдан и должен поддерживаться преподавателем.

Во-вторых, отобранный и систематизированный преподавателем материал должен быть представлен в удобной для усвоения форме, наглядно, в сопоставлении с китайскими реалиями. В-третьих, материал, отрабатываемый во время занятий, должен быть посилен и доступен

для каждого, т. е. рассчитан на слабого студента. Необходимость минимизации содержания обучения (вплоть до сведения его к знакомству с предметным ядром специальности) бесспорна и фактически уже реализована в КНР.

Отбор учебного материала, формы работы на уроке, типология заданий – все должно быть подчинено задаче формирования коммуникативных навыков, необходимых учащимся в их будущей профессиональной деятельности. Таким образом, в китайской образовательной системе смена знаниевой парадигмы коммуникативной очевиднее, чем в российской, что обусловлено большей конкуренцией выпускников на китайском рынке труда.

Е. В. Кожевникова

2.4. Текст как основная единица обучения грамматике в иноязычной аудитории (на примере китайской)

Проблема обучения студентов-иностранцев грамматике русского языка на материале текстов активно разрабатывается в методике преподавания РКИ.

Текст является результатом предметного содержания деятельности, в котором объективируется вся совокупность психологических условий речевой деятельности.

Текст – «есть продукт речемыслительной деятельности, центральное звено, где происходит неразрывное взаимодействие языка и мышления; звук служит средством выражения, а содержание задается интеллектом»[258].

Представляя текст как многоуровневое иерархическое целое, центральное звено которого составляет иерархия предикатов, Н. Н. Жинкин сделал важный методологический вывод: отдельно взятое слово или предложение не могут быть предметом анализа, поэтому необходимо рассматривать все связи элементов единого целого – текста.

Природа текста как продукта речемыслительной деятельности ЯЛ детерминированная 1) его лингвистическим статусом (системы языка в действии, в речи), 2) психологической природой текста как продукта РД («Человек – это текст»[259]), 3) коммуникативной природой текста как

[258] Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – Москва: Наука, 1982. – С. 159.

[259] Дридзе, Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе. – Москва, 1984. – С. 270.

единицы коммуникации, 4) жанрово-стилистической целостностью, 5) субъективной / объективной модальностью, 6) авторской стилистикой высказывания, 7) лингвокультурным статусом текста как историко-культурной памяти русского народа, его характера, национальной ментальности, 8) дидактическими функциями текста как единицы обучения и др.

В связи с этим в программу обучения грамматике русского языка на начальном этапе следует включать учебные тексты.

Обучение грамматике как важнейшей составляющей коммуникативной компетенции

В настоящее время, в связи с утверждением ведущей позиции грамматики в формировании коммуникативной компетенции, проблема формирования грамматических навыков является одной из наиболее актуальных. Грамматический навык по своей природе неоднороден и таким образом требует к себе комплексного подхода, затрагивающего все основные его стороны.

Грамматический навык – синтезированное действие, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее адекватное морфолого-синтаксическое оформление речевой единицы любого уровня в речи.

В грамматическом навыке можно выделить составляющие его более частные действия:

1) выбор структуры, адекватной речевому замыслу говорящего (в данной ситуации);
2) оформление речевых единиц, которыми заполняется структура в соответствии с нормами данного языка и определённым временным параметром;
3) оценка правильности и адекватности этих действий.

Структуры в нашем сознании связаны с определёнными коммуникативными задачами: для каждой задачи – функциональное гнездо структур. Но связь с задачами – это еще не все. То, что говорящий выбирает какую-то определенную структуру, зависит уже от конкретных условий: собеседника, отношений с ним, настроения, культуры и т.п.

Выбор структуры можно назвать функциональной стороной навыка. Но есть еще и формальная сторона – оформление. От нее зависит правильность с точки зрения данного языка и скорость речи. Эта сторона (оформление) теснейшим образом связана с обоими поднавыками лексического навыка – вызовом слова и сочетанием, более того, оформление структуры основано на них, зависит от их уровня. Вот почему формировать грамматический навык можно лишь на основе

тех лексических единиц, которыми учащийся владеет достаточно свободно.

Как известно, грамматические навыки зависят от видов речевой коммуникации (говорение, чтение, аудирование, письмо).

Под грамматическим навыком говорения понимается правильное коммуникативно-мотивированное автоматизированное употребление грамматических явлений в устной речи. Грамматические навыки, обеспечивающие правильное формообразование и формоупотребление, можно назвать речевыми морфологическими навыками (к примеру, образование личных окончаний глаголов). Те навыки, которые отвечают за верное автоматизированное расположение слов во всех типах предложений, определяются как синтаксические речевые навыки.

Морфологические и синтаксические речевые навыки письменной речи носят более аналитический (дискурсивный) характер благодаря специфике письменного вида речи. Здесь становится возможным возвращаться к уже написанному, исправлять и изменять уже созданный текст.

Рецептивные грамматические навыки – это автоматизированные действия по указанию и расшифровке грамматической информации в письменном или звучащем тексте. Поскольку восприятие и понимание устного или письменного текста происходит как при активном, так и при пассивном знании языкового материала, рецептивные грамматические навыки делятся на рецептивно-активные и рецептивно-пассивные навыки чтения и аудирования.

Существует ещё один вид навыков, который в психологической литературе относится к «умственным», или «интеллектуальным»: языковые дискурсивно аналитические грамматические навыки. Они формируются на основе грамматических знаний и используются как фоновый компонент в основном в письменной речи, реже в говорении. Языковой навык помогает говорящему контролировать правильность выполнения речевого действия, а при ошибочном его выполнении обеспечивает исправление неточностей.

Определяя роль языковых навыков в формировании речевых, можно отметить, что первые создают операционно-ориентировочную основу для владения речевыми грамматическими действиями; они положительно влияют на формирование речевого грамматического автоматизма, хотя совсем не гарантируют его создание.

Функциональный подход к изучению грамматики ИЯ

Как известно, каждая грамматическая структура обладает формальной и функциональной сторонами. В речи ведущей стороной является функциональная.

В традиционном обучении, однако, ей отводится второстепенная роль: вначале усваивается форма. Что касается функциональной стороны, то учащимся, чаще всего, сообщается только грамматическое значение. В лучшем случае результат такой: учащийся знает структуру, правило её образования, но не владеет ей.

Функциональный подход связан преимущественно с направлением изучения языка от значения к форме и функции. Функционально-направленное обучение грамматике представляет собой единство подхода к языку (рассмотрение коммуникативных возможностей грамматических явлений) и к обучению (учет конкретных условий обучения, осуществляемого с определёнными целями и с данным контингентом обучаемых). Хотя функциональное направление в лингвистике в первую очередь связывают с анализом фактов языка «от значения», это отнюдь не исключает рассмотрения языковых явлений «от формы». Учебная функциональная грамматика уже в силу своего назначения предполагает именно сочетание подхода к грамматическому явлению «от формы» и «от значения» как при работе над теорией, так и в упражнениях.

Изучение основ функциональной грамматики позволяет не только показать взаимодействие языковых единиц разных уровней, но и обучать правилам выбора этих единиц для нужд языкового общения. Функциональный подход к обучению требует соблюдения следующих принципов:

1. Речевая направленность. Обучение иностранным языкам через общение. Это означает практическую ориентацию занятий. Правомерны лишь занятия на языке, а не о языке. Научить говорить можно только говоря, слушать – слушая, читать – читая. Прежде всего, это касается упражнений: чем упражнение больше подобно реальному общению, тем оно эффективнее. В речевых упражнениях происходит плавное, дозированное и стремительное накопление большого объема лексики и грамматики с немедленной реализацией; не допускается ни одной фразы, которую нельзя было бы использовать в условиях реального общения.

2. Функциональность. Речевая деятельность состоит из трёх сторон: лексической, грамматической, фонетической. Они неразрывно

связаны в процессе говорения. Отсюда сделают вывод, что слова нельзя усваивать в отрыве от их форм существования (употребления). Необходимо стремиться, чтобы в большинстве упражнений усваивались речевые единицы. Функциональность означает, что как слова, так и грамматические формы, усваиваются сразу в деятельности: учащийся выполняет какую-нибудь речевую задачу – подтверждает мысль, сомневается в услышанном, спрашивает о чем-то, побуждает собеседника к действию и в процессе этого усваивает необходимые слова или грамматические формы.

3. Ситуативность, ролевая организация учебного процесса. Принципиально важным является отбор и организация материала на основе ситуаций и проблем общения, которые интересуют учащихся каждого возраста. Необходимость обучать на основе ситуаций признают все, однако понимают это различно. Описание ситуаций («В театре», «На остановке» и т.п.) не является ситуациями, ибо оно не способно выполнить функции мотивации высказываний, развивать качества речевых умений. На это способны лишь реальные ситуации (система взаимоотношений людей как выразителей определенных ролей). Чтобы усвоить язык, нужно не язык изучать, а – окружающую языковую среду. Желание говорить появляется у студентов только в реальной или воссозданной ситуации, которая затрагивает говорящих.

4. Личностная ориентация общения. Безликой речи не бывает, речь всегда индивидуальна. Любой человек всегда отличается от другого и своими природными способностями, и умением осуществлять учебную и речевую деятельность, и своими характеристиками как личности: опытом (у каждого он свой), контекстом деятельности (у каждого из учащихся свой набор деятельностей, которыми он занимается и которые являются основой его взаимоотношений с другими людьми), набором определенных чувств и эмоций (один гордится своим городом, другой – нет), своими интересами, своим статусом (положением) в коллективе (классе).

5. Новизна, которая проявляется в различных компонентах занятий. Это, прежде всего, новизна речевых ситуаций (смена предмета общения, проблемы обсуждения, речевого партнера, условий общения и т. д.). Это и новизна используемого материала (его информативность), и новизна организации занятия (его видов, форм), и разнообразие приемов работы. В этих случаях учащиеся не получают прямых указаний к запоминанию – оно становится побочным продуктом речевой деятельности с материалом (непроизвольное запоминание).

Коммуникативное обучение предполагает учёт всех этих личностных характеристик, так как только таким путем могут быть созданы условия общения: вызвана коммуникативная мотивация, обеспечена целенаправленность говорения, мотивированы взаимоотношения и т. д.

6. Коллективное взаимодействие – такой способ организации процесса, при котором студенты активно общаются друг с другом, и условием успеха каждого являются успехи остальных.

На начальном этапе обучения студенты осваивают все базисные грамматические явления русского языка. Говоря по-русски, они должны выбирать структурную модель предложения, расставлять и сочетать слова в предложении, выбирая нужные формы в соответствии с правилами русской грамматики. Эти операции должны производиться автоматически, когда произвольное внимание направлено на содержание высказывания. В основе понимания устной и письменной речи также лежит умение извлекать информацию, пользуясь правилами грамматики. На начальном этапе преподавания русского языка как иностранного должен быть заложен фундамент речевых навыков и умений, основа практического владения русским языком.

Повышение эффективности процесса овладения грамматическим аспектом русскоязычной РД студентами как ЯЛ видится нам не только в совершенствовании содержания знаний, но и в совершенствовании приёмов управления формированием грамматико-коммуникативной компетенции обучающихся на основе активизации речемыслительной деятельности учащихся. При этом мы исходим из следующего положения: если с самого начала вооружить студента умениями использовать рациональные способы приобретения знаний и их переработки, то это в значительной степени избавит обучаемых от излишней затраты времени и энергии.

Текст как единица обучения
Дидактические функции текста

В процессе обучения речевая деятельность представлена иноязычным учебным текстом. Речевую деятельность можно понимать как перцепцию или продуцирование текстов. С этой точки зрения текст является результатом речевой деятельности и ему можно дать следующее определение: текст – это линейная последовательность языковых знаков, образующая сообщение и выполняющая коммуникативную роль.

Под текстом понимается реально высказанное (написанное и т. д.) предложение или совокупность предложений (включая отрезок устной или письменной речи любой длины, вплоть до целого литературного,

произведения устного творчества и т.п.), могущее, в частности, служить материалом для наблюдения фактов языка общения[260]. Именно с этой целью текст используется в учебном процессе.

Текст в качестве дидактического понятия вошёл в круг методических средств обучения с 60-х годов XX века, в то же время лингвометодика и лингводидактика, обратившись к лингвистике текста, стали исследовать методические проблемы обучения русскому языку как иностранному. Тем не менее, текст как дидактический материал издавна использовался в методике преподавания языков как в русской, так и в зарубежной школе в следующих функциях:

1) как фрагмент литературного произведения, который применяется в процессе обучения с различными дидактическими целями (для наблюдения над функционированием языковых единиц);
2) как дидактическая задача (или упражнение) для решения различных вопросов обучения русскому языку на различных этапах обучения (например, вставить синонимы в текст);
3) как жанр учебно-научной, в том числе и школьной, литературы (определение части речи);
4) как образец словесно-логического способа действия при усвоении грамматических или правописных правил (правила применения разных времён глаголов);
5) как дополнительная информация в виде примечаний, справок, комментариев и подобных текстов (этимологическая справка к примеру);
6) как материал для творческой речевой деятельности (текст для изложения с предварительным языковым или текстовым анализом).

Но только с развитием коммуникативной лингвистики (Золотова Г. А., Колшанский В. Г.), психолингвистики (Леонтьев А. А.), теории речевой деятельности (Жинкин Н. И., Леонтьев А. А.), психологии речи (Жинкин Н. И., Лурия А. Н.), практической методики преподавания русского языка как родного (Величко Л. И., Докская Т. К., Ипполитова Н. А., Ладыженская Т. А., Никитина Е. И., Плекнин Н. А. и др.), так и неродного (Зарубина Н. Д., Игнатова И. Б., Пассов Е. И. и др.) текст стал рассматриваться не только в качестве дидактического материала, но и в качестве единицы обучения – единицы коммуникации.

Основанием для такого методического решения являются лингвистические параметры текста: он рассматривается как:

[260] Петровский, А. В. Общая психология / А. В. Петровский. – Москва, 1986. – С. 91.

1) продукт речемыслительной деятельности говорящего (пишущего), производимый в различных ситуациях социальной коммуникации и отражающий коммуникативный замысел автора в соответствии с законами и правилами функционирования современного русского литературного языка (СРЛЯ) в речевой коммуникации, использующего доступные ему лексико-грамматические и жанрово-стилистические возможности СРЛЯ,
2) средство речевого общения и речевого поведения, без которого не может состояться коммуникативное взаимодействие участников коммуникации (общения),
3) объект лингвистики текста и коммуникативной лингвистики, представители которой выделяют такие важнейшие параметры текста и коммуникативной лингвистики, как целостность (смысловую и структурную), последовательность, членимость, модальный план, стилистическую и жанровую принадлежность, реализованные лексико-грамматическими средствами СРЛЯ, выбор которых подчинён теме, главной мысли (замыслу автора) текста, ситуации общения и участникам коммуникации, кому направлен текст как общения и участникам коммуникации, кому направлен текст как средство общения и воздействия.

Таким образом, перед методикой преподавания русского языка (и родного, и иностранного) встала актуальная научно-методическая проблема исследовать обучающие, воспитательные и развивающие возможности текста как дидактического понятия.

В методике термин текст употребляется наряду с такими понятиями – терминами, как «высказывание» и «связная речь», так как развитие речи учащихся, изучающих русский язык как иностранный, является основной целью процесса обучения, из которой вытекают следующие задачи:

- обучить коммуникативным умениям и навыкам русской речи, которые бы обеспечили свободное общение на русском языке в различных ситуациях коммуникации в устной и письменной формах,
- познакомить с нормами современного русского литературного языка и его жанрово-стилистическими особенностями,
- обогатить учащихся знаниями в области лексики, фразеологии и грамматики СРЛЯ для осознанного выбора языковых единиц в целях эффективного речевого общения при помощи текстов-высказываний в условиях когнитивно-коммуникативной

деятельности как едином процессе в сопряжённой речевой деятельности коммуникантов, входящих в процесс социального взаимодействия,

- раскрыть перед учащимися понятие «текст» как источник знаний о России, её народе, ее культуре, истории, традициях, литературе как искусстве словесного творчества, т. е. учитывать лингвокультурологический и страноведческий аспекты содержания учебных текстов,
- помочь учащимся овладеть технологией создания текстов разного типа, стиля и жанра и прежде всего – средствами внутри- и межфразовой связности и рема-тематическими доминантами,
- развивать речетворческие способности учащихся в процессе восприятия, анализа и конструирования текстов,
- развивать филологическую культуру студентов-русистов в процессе целенаправленного всестороннего филологического анализа текста как произведения речетворческой деятельности создания текста, являющегося неповторимой языковой личностью,
- совершенствовать индивидуальный подход к авторскому тексту в процессе его интерпретации студентами-русистами, повышая уровень их восприятия и понимания текста как интегрированной единицы русской речи, что и определяет высокий уровень филологической и коммуникативной компетенции выпускников-русистов филологических факультетов, уровень владения русским языком ЯЛ2 .

Данный методический подход к пониманию текста как дидактическому понятию с его обучающими и развивающими функциями позволил методистам-словесникам рассматривать текст как единицу обучения и единицу коммуникации. Недаром выдающийся русский лингвист Д.Н. Шмелёв говорил: «Наше знание языка с его нормами и наше владение им определяется, конечно, речью, которую мы слышим, и текстами, с которыми нам приходится знакомиться»[261].

В связи с этим методисты сделали важный теоретический вывод: поскольку нет речи вне текста и этот факт отражает закономерность усвоения иностранного языка – язык, в силу своей коммуникативной функции, усваивается в процессе коммуникации, компонентом которой является *текст*, то из этой закономерности усвоения родного и неродного языка вытекает методический принцип изучения языка

[261] Шмелев, Д. Н. Русский язык в его функциональных разновидностях: к постановке проблемы / Д. Н. Шмелев. – Москва, 1977. – С. 46.

на текстовой основе (Дейкина Л. Д., Донская Т. К., Ладыженская Т. А., Сокольницкая Т. Н. и др.).

Таким образом, в программу обучения грамматике русского языка следует включать учебные тексты.

Под учебным текстом понимается такой текст, который представляет собой образец готового речевого продукта и может служить источником для создания студентами самостоятельных высказываний разного стиля и жанра в соответствии с законами текстообразованной межкультурной коммуникации. Учебный текст представляет собой

1) целостное сообщение (монолог) или соответствует определенной ситуации (диалог) или
2) является рядом языковых знаков (слов, словосочетаний, предложений) без общей коммуникативной функции и без связи с определенной ситуацией.

В первом случае можно говорить о коммуникативном учебном тексте, во втором случае о некоммуникативном учебном тексте, выполняющем специфические учебные, дидактические функции.

Учебный текст способствует решению лингвометодических и дидактических задач, возникает в процессе обучения русскому языку иностранных студентов[262]. Отбор учебных текстов определяется содержанием и целями обучения.

Основные функции учебного текста, сформулированные в процессе исследования, позволили более целенаправленно решать вопросы отбора учебных текстов для решения поставленных задач и поиска адекватных методов работы с ними. Помогают этому выделенные в методике дидактические функции текста[263].

- обучающая: познавательная – образцовая – лигвокультурологическая;
- развивающая: воспитательная – коммуникативная – стимулирующая – творческая.

Информативность является важнейшей характеристикой текста как компонента речевой коммуникации, и тем самым **текст** в качестве носителя информации активно включается в коммуникативное содержание общения и поддерживает коммуникативный контакт с участниками коммуникации. Но в то же время **текст** – единство формы и содержания, поскольку смысловое содержание текста высказывания

[262] Игнатов, И. Б. Теоретические основы обучения грамматической правильности речи иностранных студентов / И. Б. Игнатов. – Белгород, 1997. – С. 62.

[263] Донская, Т. К. Дидактические функции текста. Текст на уроках русского языка / Т. К. Донская. – Л., 1989. – С. 197.

оформляется по законам и правилам языковой системы, которой владеет говорящий (пишущий).

Речь так же системна, как и язык[264]. Источники речевой системности обусловлены

1) системой языка,
2) целостностью языковой картины мира, отразившейся в языковом (речевом) сознании носителя языка,
3) совокупностью моделей коммуникативной деятельности языковой личности,
4) текстообразующей системой языка, которая проявляется только в коммуникативной деятельности,
5) системностью речи, проявляющей через текст как систему языковых знаков и знаковую последовательность, воплощающую сопряжённую модель деятельностей адресата и отправителя сообщения,
6) речевыми механизмами отбора и дифференциации языковых (речевых) единиц в различных ситуациях речевого общения
7) текстовой деятельностью человека говорящего, по психолингвистической теории Т. Дридзе, полагающей, что человек это текст.

Итак, информативность текста включает и лингвистическую информацию о законах и правилах функционирования языка в тексте как речевой данности. Таким образом, имеется возможность говорить о такой важнейшей дидактической функции учебных текстов, как функция образцовой речи, поскольку для учебного процесса при обучении русскому языку отбираются тексты из произведений мастеров русской литературы в соответствии с принципом соответствия текстов нормам СРЛЯ.

Овладение знаниями и коммуникативными умениями в процессе работы с учебным текстом подготавливает иностранных учащихся к созданию самостоятельных диалогических и монологических высказываний.

Своеобразное восприятие текста китайскими студентами

Речевая деятельность является составной частью любой деятельности человека, в том числе и учебной. Как и любая другая деятельность, РД характеризуется определённой структурной организацией, предметным (психологическим) содержанием, психологическими механизмами речи, обусловленными деятельностью восприятия, памяти, мышления и порождения речи.

---

[264] Сидоров, Е. В. Проблемы речевой системности / Е. В. Сидоров. – Москва: Наука, 1987. – С. 138.

В русской психолингвистике вопросы восприятия и порождения текстов рассматриваются с учетом условий речевой коммуникации, ее целей и задач, что даёт возможность проникнуть в процессы, связанные с порождением высказывания.

Важнейшей социальной функцией текста является его коммуникативная функция в структуре коммуникативно-познавательного процесса, в рамках которого происходит восприятие и порождение текстов, передающих определённую информацию от говорящего (пишущего) слушающему (читающему), подчинённую коммуникативному замыслу субъектов общения, уровень взаимопонимания которого зависит от уровня смыслового восприятия и понимания (интерпретации) высказываний – их структурно-смысловой организации в устной или письменной форме.

В тексте интегрируются мотивационные, структурно-грамматические и смысловые компоненты, подчинённые замыслу, жанру, стилю и ситуации его порождения и окрашенные субъективным или объективным отношением к предмету речи.

Текст как продукт РД имеет в своей структуре несколько предикаций, каждый из которых образует иерархическую систему: предыдущий уровень включается в последующий, являясь его компонентом. В тексте связь высказываний существует не только внутри каждого уровня, но и между ними. Предмет текстового высказывания раскрывается через установление связей между предметами микротемных высказываний, которые, в свою очередь, раскрываются в процессе установления связей между предметами ситуативных высказываний, переходящий, в свою очередь, на уровень субстанционных высказываний, которые имеют в своем составе последний уровень предикации.

Таким образом, структура текста представлена разноуровневыми предикациями, которые связаны с коммуникативной задачей, отвечающей иерархии целей высказывания.

Процесс восприятия проходит *два этапа:*

- *первый этап* начинается с восприятия материального знака и заканчивается восприятием на уровне слова;
- на *втором этапе* осуществляется осознание отображаемого объекта. Этот этап характеризуется переходом от образа языкового знака к образу его содержания.

Основным механизмом понимания текста является механизм внутренней речи. Она характеризуется тем, что лишена той развертываемости, которая свойственна внешней речи, особенно письменной.

В связи с этим обучение иностранных студентов связному высказывания – это обучение свёртыванию и развёртыванию текстов как продуктов РД.

«Проявляя интеллектуальные свойства, высокоорганизованный текст перестает быть лишь посредником в акте коммуникации. Он становится равноправным собеседником, обладающим высокой степенью автономности. И для автора (адресанта), и для читателя (адресата) он может выступать как самостоятельное интеллектуальное образование, играющее активную и независимую роль в диалоге». Поэтому такой диалог несёт и лингвокультурологическую информацию, обеспечивая взаимопонимание преставителей инокультур в процессе понимания и осознания общих и отличительных черт двух культур, формируя тем самым межкультурное сознание студента-билингва, в нашем случае – китайских билингвов-русистов. И в этом своем значении текст как носитель лингвострановедческой информации, выполняя интегральную функцию, в то же время осуществляет функцию диалога культур, рождая многочисленные ассоциации с русской и родной культурами, аналогии аллюзии, сопоставления и т.п. параллели и перекрещивания «культурных полей»[265], духовно-нравственных созвучий (несозвучий), рождающих в памяти оценочный план воспринимаемых предметов, явлений, состояний природы и человека, подключая в сопереживания, отражающие индивидуальный эмоционально-оценочный языковой опыт слушающего (читающего) русский текст, доступный уровню его эмоционального развития.

Под информацией принято понимать «не абсолютное количество информации в тексте, не общую его «информационную насыщенность», но лишь ту смысловую информацию, которая скорее всего, станет достоянием реципиента»

Т. М. Дридзе выделяет первичную и вторичную информативность. Мотив и цель порождаемого текста являются первичной информативностью текста. При этом читатель не всегда стремится извлечь из текста основное коммуникативное намерение автора. Но он может извлечь информацию, которую стремится обнаружить и «присвоить» себе. Такая «присвоенная» информация является вторичной.

Информация передается через коммуникативные каналы при помощи использования средств письменной и устной коммуникации.

---

[265] Гаспаров, Б. М. Язык. Память. Образ / Б. М. Гаспаров. – Москва, 1996. – С. 204.

Восприятие текста подразумевает расшифровку (распознание) всех видов (вербальных и невербальных) на образном и понятийном уровне.

Использование в тексте разного рода параграфических элементов привлекает внимание читателя, повышает интенсивность и устойчивость восприятия. Благодаря им резко возрастает информационное поле восприятия.

В обучении ИЯ можно было наблюдать, что при объяснении нового слова-понятия студентам легко воспроизводить целые словосочетания, которые Б. М. Гаспарова называет «коммуникативными фрагментами». Оперируя ими, студенты могли построить комментарий к слову или СС, ввести их в свое самостоятельное высказывание. Этот механизм усвоения чужого языка отмечен именно Б. М. Гаспаровым: «Коммуникативные фрагменты – это отрезки речи различной длины, которые хранятся в памяти говорящего в качестве стационарных частиц его языкового опыта и которым он оперирует при создании и интерпретации высказываний»[266].

Восприятие текста и его понимание во многом зависит от знаковой системы и социокультурного опыта адресата, часто расходящийся с автором текста. В том случае, когда читающий или слушающий не владеет кодами, используемыми в тексте, то происходит вторичное кодирование «незащищённых зон текста», но уже самими получателем информации. Это обычно происходит тогда, когда автор и получатель находятся в разных временных «плоскостях», так как они в разной социокультурной и языковой среде. В результате – лакуны в восприятии, понимании, запоминании и воспроизведении смыслового содержания текста.

Важными психолингвистическими понятиями для понимания адекватного восприятия и понимания иноязычного текста являются «содержание» и «смысл» текста (Доблаев Л. П., Каменская О. Л., Леонтьев А. А. и др.).

Содержание текста определяет автор, а смысл воспринимается читателем (слушателем) по своему читательскому и языковому опыту. Но содержание организуется с учётом фоновых знаний читателя (слушателя), в котором отражаются:

– значение текста в узком значении слова – отражение явлений действительности во всех ее проявлениях, включая отношение к ним автора;

[266] Там же. – С. 118.

– интенция текста как выражение того, чего надо добиться от читателя (слушателя);
– признаки ситуации, в которой порожден текст.

И ещё один важный аспект восприятия текста – это понятия *функция текста* и *интенция текста*. Под функцией понимается такая информация для читателя (слушателя), которая ориентирует его на то, как он должен воспринимать текст: имя автора, жанр и стиль текста, время написания произведения, официальный (неофициальный) тип текста, область профессиональных интересов и т. д. Интенция текста может быть скрытой и не соответствовать функции текста.

В российской психолингвистике существует еще несколько моделей порождения речевого высказывания, каждая из которых имеет свои специфические черты и отличия, но в основе каждой лежит трехкорневая схема речепорождения Л.С. Выготского, состоящая из трех этапов:

• *Этап семантического (смыслового) развертывания* – этап планирования, выбора темы, определение последовательности смысловых блоков и т. д.;

• *Этап лексико-грамматического развертывания* – этап перехода от программы к грамматической организации высказывания и лексическому заполнению синтаксических структур в соответствии со смысловым замыслом высказывания;

• Этап звукового развёртывания и реализации.

Первые два этапа Л. С. Выготский объединил в план «внутренней речи», а третий определяется как «внешняя речь». Если на первом этапе, этапе семантического развёртывания, мысль становится внутренним, побуждающим мотивом РД, где говорящий знает «общий предмет или тему высказывания»[267], то на этапе лексико-грамматического развертывания происходит формирование мысли посредством языка. Данный этап «несёт ответственность за логическую последовательность» и грамматическую правильность речевого высказывания. Из трех этапов процесса речепорождения особую значимость имеет второй – этап формирования мысли посредством языка, в процессе которого осуществляется лексико-грамматическое оформление высказывания. Именно на этом этапе у иностранных студентов возникают основные трудности, связанные с лексическим и морфолого-синтаксическим оформлением речевого высказывания, т. е. на этапе перехода от «грамматики мысли», являющейся отражением действительности

[267] Выготский, Л. С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва, 1956. – С. 74.

(логики событий), к вербальному синтаксису и «грамматике слов». Этот переход Л.С. Выготский называл «грамматическим структурированием», в котором А. А. Леонтьев выдел три звена:

– прогнозирование и нахождение синтаксической конструкции;
– определение местоположения выбранных по значению слов и приписывание им грамматических характеристик;
– запоминание и выполнение обязательств, которые накладываются грамматической формой первого слова.

В естественной речи носителей родного языка эти звенья актуализируются синхронно. В речи же иностранных студентов, если одно из звеньев не срабатывает вовремя, то процесс морфолого-синтаксического оформления речи задерживается или происходит в искажённом виде. Особенно это надо иметь в виду при обучении китайских студентов-русистов, для которых грамматическая правильность речи является ведущим компонентом их языковой и лингвистической компетенции, базовые умения и навыки которой отрабатываются на начальном этапе.

Таким образом, психологической закономерностью овладения русским языком как иностранным является направленность внимания на смысловое содержание текста как речевой данности и перевод отбора языковых средств на уровень фонового автоматизма. Поэтому для успешного обучения различным видам РД китайских русистов необходимо учитывать особенности «работы» речевых механизмов в процессе речепорождения.

Для успешного структурирования высказываний необходима целенаправленная речевая практика, основанная на лексическом запасе, на умении выбрать нужные слова с учётом ситуации, облечь их в соответствующие морфологические формы и расположить по законам грамматики русского языка и актуального членения текста-высказывания, доведённых до автоматизма, чтобы при конструирования связной речи студенты могли уделять основное внимание ее мотивационно-содержательной стороне. Автоматизация действий и операций, связанных с порождением связного высказывания в процессе текстовой деятельности, обеспечивается целенаправленными методическими средствами на основе принципа сознательности и коммуникативности.

Текст как единица обучения грамматике русского языка китайских студентов-русистов на начальном этапе

Под единицей обучения ИЯ мы понимаем минимальную структурно-функциональную единицу объекта усвоения, сохраняющую

основные свойства и функции последнего. Общий подход к выбору единицы обучения ИЯ исторически определялся взглядом лингвистов и психологов на язык и способ овладения им, а также, следующим отсюда, способом дидактически целесообразного членения языка – объекта усвоения. Почти все единицы формально-языковой системы «пребывали» поочередно на длинном пути развития методики обучения ИЯ в роли единицы обучения – фонема – слог – слово – словосочетание – предложение – сверхфразовое единство. Согласно вышесказанному, необходимо выдвигать качественно новые дидактические единицы, продиктованные новыми требованиями к языковому владению, точнее, более высоким уровнем требований к нему и подкрепленные новыми результатами научных исследований в смежных науках – текстологии, теории речевой деятельности, социологии и, конечно, филологии, психологии, психолингвистике, педагогике. Говоря о коммуникативном обучении, психологи и педагоги указывают на то, что процесс обучения должен активизировать речемыслительную деятельность учащихся. «Говорящий должен думать, а не просто помнить и вспоминать слова» – указывал Н.И. Жинкин в своей книге «Речь как проводник информации»[268].

Перечислим эти требования:

1) единица обучения ИЯК должна представлять в миниатюре презентуемый целостный объект, сохраняя все основные свойства и, что очень существенно, функции последнего;
2) она должна быть воспроизводимой, потенциально готовой к осуществлению межкультурного взаимодействия и являться образцом такого взаимодействия, что предполагает:
   - ее культурологическую ценность,
   - образцовость и нормативность в языковом, речевом и социокультурном планах,
   - личностно заостренную информационную насыщенность,
   - разнообразие видов и типов (жанрово-стилевое разнообразие);
3) единица обучения ИЯ должна обладать достаточным информационным базисом для развертывания мотивированной текстовой деятельности с целью социального конструирования повседневности доступными для обучаемого вербально-культурными средствами (изобразительные средства, театрализация, дискуссия, внутренний монолог саморефлексия и др.).

[268] Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – Москва: Наука, 1982. – С. 159.

Всем перечисленным требованиям отвечает текст. Суммируя изложенное, дадим определение тексту как основной дидактической единицы билингвально-культурного развития личности обучаемого. Текст – это методически целесообразный, аутентичный фрагмент определенного культурно-языкового пространства, в рамках которого модулируется культурно-языковое взаимодействие обучаемых посредством управляемой, личностно-заостренной текстовой деятельности и обеспечивается овладение ИЯ. Ценность текста как единицы обучения ИЯ не ограничивается его социокультурным наполнением. Не менее важным качеством, определившим выбор текста как основной дидактической единицы, является его способность обнаруживать и демонстрировать текстообразующие потенции составляющих его формально-языковых единиц. Текст дает бесконечные образцы выбора и реализации языковых средств всех уровней для решения комплекса проблем межкультурного взаимодействия, включая нормы, правила, уровни общения соответствующего социума. Только связный текст способен «отдать» уникальные знания о правилах поведения языковых средств всех уровней – фонетического, грамматического, лексического, включая орфографическую и пунктуационную стороны.

В тексте демонстрируется выразительный потенциал грамматических конструкций, стилистическая окраска и экспрессивные возможности, а также соотнесенность значения грамматических конструкций с содержанием, смыслом высказывания; мотивируется выбор определенных грамматических средств и, иллюстрируются особенности их функционирования, словоизменительные и словообразовательные нормы, нормы построения словосочетаний и предложений, оттенки значений синонимичных грамматических конструкций.

В процессе личностно ориентированного обучения грамматике русского языка китайских студентов на начальном этапе мы рассматриваем учебный текст как единицу обучения, с помощью которой:

- обогащаются знания и представления студентов о функционировании языковых единиц в тексте как речевой данности определённой социокультурной общности;
- формируются знания студентов по лингвистической теории, а на её основе происходит становление и развитие коммуникативных умений студентов;
- происходит овладение содержательной и структурной моделью текста, воплощающего в себя коммуникативно-познавательную активность индивида;

– формируются страноведческие знания и новая языковая картина мира.

В качестве примера предлагаются следующие упражнения, используемые в процессе обучения китайских студентов грамматике русского языка на начальном этапе, сначала упражнения в процессе обучения пространственным предложно-падежным конструкциям русского языка:

Упражнение 1. а) Прочитайте текст, выпишите пространственные конструкции, определите их значение и объясните употребление этих конструкций.

В аудитории

Я студент. Я живу в Белгороде и учусь в университете. Я изучаю русский язык. У меня есть хороший друг. Его зовут Юнес. Раньше он жил в Тунисе, а теперь он живет в Белгороде. Юнес тоже студент. Он живёт в общежитии.

Сейчас урок. Мы сидим в аудитории. На столе лежат наши книги, тетради, ручки. Преподаватель пишет на доске, а мы пишем в тетради. Потом преподаватель читает новый текст. Я слушаю внимательно, но понимаю не все слова в тексте. Я смотрю незнакомые слова в словаре.

После урока я обедаю в столовой. После обеда я отдыхаю, а потом готовлю домашнее задание. Иногда я занимаюсь в библиотеке, а иногда дома. Потом мы ужинаем. После ужина мы смотрим телевизор, играем в шахматы или слушаем магнитофон. Иногда вечером мы гуляем в парке.

б) Перескажите текст.

в) Расскажите о вашем дне и дне вашего друга, используя выписанные пространственные конструкции.

Упражнение 2. Прочитайте текст, выпишите пространственные конструкции, обозначающие место и направление на карточки согласно их значениям. Составьте предложения с этими конструкциями.

Мой лучший друг – Олег живет в Москве и учится в Московском университете дружбы народов на экономическом факультете. Летом я ездил к нему в Москву.

Когда я приехал, Олег встретил меня на вокзале, и мы поехали к нему домой. Там он познакомил меня со своими родителями. У него очень хорошая семья.

После обеда мы с Олегом пошли гулять по Москве. Мы были на Красной площади и в Александровском саду. Потом поехали в парк

имени Горького. Вечером мы ходили в гости к друзьям Олега и на дискотеку.

Я был в Москве целую неделю и мне очень понравился этот город.

Упражнение 3. Прочитайте отрывок из вступительной статьи В. Аникина к «Словарю русских пословиц и поговорок». Проанализируйте употребление в нём форм времени и вида глаголов.

Пословица не простое изречение. Она выражает мнение народа. За каждой из пословиц стоит авторитет поколений, их создавших. Поэтому пословицы не спорят, не доказывают – они просто утверждают или отрицают что-либо в уверенности, что все ими сказанное – твердая истина. Пословицы прочно ложатся в память.

После применения таких обучающих упражнений на занятиях по грамматике русского языка был проведен лингвистический эксперимент среди студентов-русистов первого и второго курса на факультете русского языка ШПУ, чтобы выявить и сравнить эффективность грамматических упражнений.

По анализу анкет, которые заполнили студенты, были сделаны следующие выводы:

Более эффективные	Менее эффективные
коммуникативная деятельность	оперативные тренировки
ситуационные упражнения	упражнения вне ситуации
упражнения на основе текста	упражнения на основе предложения
деятельность с большим познавательным требованием	деятельность с меньшим познавательным требованием
действительные материалы	фиктивные материалы
Интересное содержание, возбуждающее у студентов интерес	скучное содержание

Лингвистический эксперимент показал, что почти 90 % студентов считают более эффективными ситуационные коммуникативно-познавательные упражнения, которые основаны на тексте и могут возбуждать у студентов большой интерес. Они считают, что речевые/коммуникативные упражнения составляют необходимый компонент системы: учащийся должен уйти с урока не с сознанием, что он выучил формы существительных в предложном падеже, а научился сообщать или спрашивать о местонахождении предмета, человека, учреждения. При выполнении таких упражнений происходит включение полученных знаний и грамматических навыков в целостное речевое умение, которое учащийся может реализовывать и в других ситуациях речевого общения.

Комплексы упражнений включаются в систему учебных действий, выделенных на дидактико-психологической основе и учитывающей специфику изучаемого материала. Такие упражнения, как уже говорилось, имеют целью формирование умений в каком-либо виде речевой деятельности (говорении, слушании, чтении, письменном выражении мыслей), умения «включиться» в речевой акт, побудить собеседника к высказыванию, регулировать его речевое поведение и т.п. Эти упражнения составляют необходимое звено в работе над грамматическим материалом, без них грамматические навыки недостаточно совершенны, а грамматические знания не находят выхода в речь, остаются мертвым грузом в памяти учащегося.

В последние два десятилетия лингвистика обратилась к говорящей личности и к тексту как результату смысловых и коммуникативных интенций, обнаружив регулярные взаимозависимости между компонентами речевой деятельности, раздвигая тем самым рамки традиционной грамматики.

Естественным компонентом предметного содержания РД студентов-русистов является ее результат – текст, который рассматривается в данном исследовании как продукт речемыслительной деятельности, центральное звено, в котором происходит непрерывное взаимодействие языка и мышления. Но поскольку картина мира китайского языка не совпадает с картиной мира русского, то обучение смысловой структуре русского текста должно решаться с точки зрения взаимодействия речевых и мыслительных процессов.

Тексты создают ту атмосферу, в которой человек живет, развивается и усваивает язык. Изучение языка – познавательный процесс, основой которого является осмысление среды, то есть обнаружение аспектов личной значимости в звучащих или написанных текстах. Начальным этапом осмысления среды является накопление чувственных образов – представлений.

Для того чтобы учебный грамматический материал отвечал задачам коммуникативного овладения русским языком, необходимо представить в нем изучаемые грамматические явления и в составе целостных языковых комплексов, соотнесенных с ситуациями их функционирования в речи, и в обобщенном и систематизированном виде. Мы считаем возможным признать текст в качестве высшей единицы обучения грамматическому аспекту русской речи иностранных студентов как ЯЛ. С помощью него:

1) обогащаются знания и представления студентов о функционировании языковых единиц в тексте как речевой данности определённой социокультурной общности;
2) формируются знания студентов по лингвистической теории, а на её основе происходит становление и развитие коммуникативных умений студентов;
3) происходит овладение содержательной и структурной моделью текста, воплощающего в себя коммуникативно-познавательную активность индивида;
4) формируются страноведческие знания и новая языковая картина мира.

Обращение к тексту в процессе обучения позволяет в комплексе решать образовательные и воспитательные задачи, служит совершенствованию языковой, лингвистической и коммуникативной компетенции обучаемых, в конечном итоге – формированию творческой личности с индивидуальным языком и стилем.

Ван Сяохуань

2.5. Мотивационные аспекты обучения языку газеты китайских студентов-филологов

Преподавание иностранных языков занимает важное место в китайских образовательных программах, как вследствие современной глобализации, так и вследствие возросших потребностей в политических и экономических международных контактах. В Китае не только активно проводятся самостоятельные педагогические исследования, но также постоянно изучается иностранный опыт: большинство преподавателей языковых вузов – приглашенные носители языка. Издается большое количество учебников, насыщенных интересными аутентичными материалами, поощряется исследовательская работа в сфере лингводидактики, внедрение новейших технических средств. Современное языковое образование в Китае имеет тенденцию к внедрению более личностно-ориентированного, деятельностного, интегративного подхода, стимулирующего мотивацию учащихся. В учебниках учитывается языковой и социальный опыт студентов.

Тем не менее, следует отметить существенные различия в возможностях центральных и небольших (относительно) провинциальных вузов. В провинции большое количество студентов в группах (30–35 учащихся)

и недостаток современных технических средств делает обучение более традиционным, то есть, в очень большой степени ориентированным на каждого конкретного педагога. Зачастую, вследствие этого, преподавание языков страдает недостатком преемственности в технологии и системе работы, которые поддерживаются только наличием общих учебников. В том случае, когда преподавание некоторого аспекта языка не обеспечивается достаточным количеством материалов, разработка учебного курса и подготовка учебных пособий полностью возлагается на приглашенного преподавателя. Так получилось и в нашем случае в процессе работы со студентами 4-го курса Харбинского педагогического университета по курсу газетно-публицистической лексики, а также со студентами 2-го курса на занятиях по аудированию.

Необходимо также отметить, что в настоящее время русский язык как иностранный в Китае несколько потерял свои позиции, будучи сильно потеснен английским. Причем, такое положение сложилось как в вузах, так и в школах. Однако во многих университетах, в частности, регионах, граничащих с Российской Федерацией, факультеты славистики привлекают достаточное количество студентов, поскольку знание русского языка в условиях современного кризиса повышает конкурентоспособность выпускников на рынке труда. Тем не менее, фактор борьбы за повышение мотивации учащихся очень актуален, особенно при работе с выпускниками старших курсов, активно занятыми поисками работы, а иногда уже и работающими, что негласно поощряется вузами, так как успешное трудоустройство учащихся привлекает на факультет новых студентов.

В качестве основных параметров, влияющих на мотивирование аудиторного изучения языков, исследователями выделяются несколько групп факторов, на которые необходимо обратить первостепенное внимание.

А. Интегративная и инструментальная мотивация:

1. Положительное отношение к иноязычной общности, к стране, к изучаемому языку, его престижности, нужности.
2. Самовосприятие – ожидания в плане успешности изучения, своих способностей в этой сфере, уровень тревожности (самооценочные факторы).
3. Цели, ясное осознание существенности, достаточности причин для изучения языка (результативные факторы).

Б. Процессуальная мотивация:

4. Степень активности и сознательности, вовлеченности изучающего в учебный процесс (автономность).

5. Ситуационная поддержка преподавателем и отношения с товарищами по группе, а также значимость внеаудиторного общения в среде языка (процессуальная мотивация, аффилиация в групповом обучении и коммуникативные потребности).

То есть, в плане повышения интегративной мотивации, перед нами стояла задача стимуляции социальных и познавательных мотивов, которая проводится в этом случае по двум направлениям: информативном и социокультурном. Инструментальная же мотивация потребовала акцентирования профессиональной значимости изучаемого языка в жизни учащегося и мотива успешности изучения.

Процессуальная мотивация зависит непосредственно от профессиональных возможностей педагога и его умения увлечь учащихся непосредственно в ходе аудиторного и внеаудиторного изучения языка, поэтому здесь мы концентрировали усилия на поиске аутентичных материалов, вызывающих интерес учащихся, применении новых технологий и приемов обучения.

Наше небольшое исследование мотивационных аспектов в процессе обучения языку газеты проводилось в Китае в ходе работы по контракту в течение 2008–2009 учебного года во время опытного обучения с помощью разрабатываемых нами в процессе работы материалов.

Занятия по общественно-политической лексике велись как в Харбинском педагогическом университете (Ho-Shi-ta), так и на курсах русского языка для гидов и переводчиков одного из Харбинских туристических агентств, работающих не только с российскими туристами, приезжающими в Китай, но также и с представителями ряда российских туристических фирм, организующих и осуществляющих поездки китайских туристов в Россию.

Надо отметить, что скорость социально-экономического развития и давние своеобразные национально-методические традиции в сочетании с новыми технологиями образуют очень сложное специфическое мотивационное единство в системе лингводидактического образования, особенно в китайской высшей языковой школе. Изучение языков сейчас определяется главным образом инструментальной, профессионально-ориентированной мотивацией. Разумеется, есть и студенты, которые высоко мотивированы интересом к другим странам, к иноязычной культуре, однако они составляют явное меньшинство. Наше же исследование фокусировалось на повышении интегративной мотивации учащихся при чтении российских и русскоязычных газетных материалов и русских сайтов в интернете.

Следует отметить, что занятия по данному аспекту в наибольшей степени соответствуют задаче повышения интегративной мотивации, будучи насыщенными самой актуальной политической и социокультурной информацией. В ходе таких занятий легко опираться и на процессуальные мотивационные аспекты. Дело в том, что китайские учащиеся в большинстве своем любят и умеют работать в интернете, поэтому возможность выполнять интернет-задания по газете во внеучебное время оказалась для них достаточно сильным стимулом. Интернет является одним из наилучших способов интегративного мотивирования филологов, обучающихся вне языковой среды, особенно при недостатке объективной информации на родном языке и отсутствии других ее аутентичных источников. Работа он-лайн предоставила возможность будущим преподавателям и переводчикам развить свои профессиональные и языковые умения, найти не только интересную политическую, но и социально-культурную информацию. К сожалению, у нас не было возможности организовать е-мейл-переписку с российскими учащимися, которая также могла бы способствовать повышению мотивации учения, хотя такие пожелания китайскими студентами высказывались.

Наибольшая интегративная мотивация, разумеется, наблюдалась у учащихся, предполагавших продолжать дальнейшее обучение или искать работу в России. Одновременно, непосредственно практической, профессиональной значимости для будущих преподавателей и переводчиков (в отличие от работников туристического бюро) занятия по газете не имели. Таким образом, нашей задачей было поддержание мотивации учащихся за счет стимуляции интегративных, процессуальных и, в какой-то мере, оценочных факторов. Дело в том, что хотя сама зачетная оценка по газете особого значения для учащихся 4-го курса не имела, тем не менее, возможность сдать зачет досрочно или с меньшим числом заданий при гарантированной оценке, которая предоставлялась студентам, набравшим определенное количество баллов за активность (поурочную или внеаудиторную), оказалась достаточно сильным мотивирующим фактором.

Языковые аудитории в университете были снабжены аудиовизуальным оборудованием и современными компьютерами, однако без подключения к интернету, да и контроль над работой такого количества учащихся в сети в аудитории был бы затруднителен. Поэтому в аудиторной работе мы сосредоточились на подготовке студентов к самостоятельному чтению и отбору интересной информации в Рунете во внеучебное время, с последующим обсуждением ее на уроках.

Первое занятие пособия по газете было посвящено ознакомлению с русскими сайтами, имеющимися там разделами и рубриками, необходимыми для работы с общественно-публицистической лексикой и выяснению интересов учащихся для работы по темам, на которые можно было бы опереться при развитии интегративной мотивации, и выглядело следующим образом:

Газета для 4-го курса

Урок 1

Интернет-адреса, где можно прочитать новости о последних событиях:
www.mail.ru, www.rambler.ru, www.yandex.ru
сайты русских газет:
www.kp.ru – Комсомольская правда и www.aif.ru – Аргументы и факты
Рубрики:
Экономика. Политика. Общество – Будущее. Спорт. Культура.

Экономические темы:

Международное экономическое положение
Банки, деньги, корпорации
Всемирный финансовый кризис
Экономическое положение России
Экономическое развитие Китая

Политические темы:

Международное положение
Безопасность
Сотрудничество
Выборы
События, новости
Террористические акции

Общество – Будущее:

Повседневная жизнь России
Прогресс науки и техники
Космос
Медицина, здоровье
Социальные проблемы:
Бедность, жилье, экология, преступность
Катастрофы

(Рубрики «Спорт» и «Культура» – по интересам)

Задание 1*: Прочитайте названия рубрик и тем, назовите газетные рубрики и темы.*

Задание 2. *Найдите в газете (в интернет – распечатке) рубрики, прочитайте названия сообщений, определите темы сообщений.*

Задание 3*. Найдите новость часа (последнюю новость), определите тему сообщения, сказать, о чем идет речь в сообщении. Назовите 3 новости, которые вы поняли.*

Задание 4. *Выпишите новые слова, переведите, перескажите текст.*

Задание 5 *(на дом): Найдите и подготовьте краткие сообщения по основным рубрикам (3 студента).*

При среднем уровне подготовки учащихся – для условий вне языковой среды – предложенные материалы оказались для них новыми и вызвали достаточный интерес, поскольку предполагали привычный для них процесс поиска информации в интернете, то есть, как уже отмечалось, стимулировали процессуальную мотивацию. Наиболее интересные темы были выявлены при беседе с учащимися и вошли в пособие по результатам обсуждения в аудитории. Названия тем заучивались и разъяснялись для того, чтобы при дальнейшей самостоятельной подготовке студенты могли сразу определиться с тем, к какой именно рубрике и теме относится отобранный ими материал. Поскольку основная работа велась по материалам, отобранным он-лайн как преподавателем, так и учащимися, именно этот факт и определил логику построения пособия. Следующие занятия были построены на образцах, предложенных преподавателем, и найденных студентами сообщениях и новостях по теме «Происшествия», объяснении новой лексики и разработке определенных схем анализа отобранных материалов.

Вопросы для понимания сообщений о событиях и новостях (записываются на доске):

Что? Где? Когда? – произошло, случилось?

В чем причина?

Каковы последствия происшествия?

Какие подробности (детали) сообщают газеты?

Кто, что, где, когда совершил?

Задание 1: Перепишите вопросы, прочитайте, повторите.

Задание 2: Послушайте сообщения преподавателя, задайте к ним вопросы, ответьте на них. Перескажите сообщения в соответствии с вопросами.

Образец:

А) Сообщение «ДТП в Монголии»

В Монголии произошло крупное дорожно-транспортное происшествие. Перевернулся автобус с туристами, направлявшийся в Улан-

Батор. Авария произошла по вине водителя. Есть пострадавшие. В ДТП пострадали 20 граждан России. 6 человек находятся в тяжелом состоянии.

Слова:

ДТП = дорожно-транспортное происшествие = авария

Б) Сообщение «Удар стихии»

Завтра на Курильских островах ожидается удар стихии. Синоптики обещают циклон, сильный дождь и ветер со скоростью 28 метров в секунду.

Слова:

Курильские острова

В) Сообщение «Землетрясение в Тибете»

На прошлой неделе в Тибете произошло сильное землетрясение. Пострадало 60 тысяч человек. Есть жертвы.

Слова:

землетрясение

Жертвы = погибшие

Г) Сообщение: «Землетрясение на Кавказе»

На Кавказе произошло сильное землетрясение. В Чечне несколько раз повторялись толчки силой в 4-8 баллов. Есть жертвы. Погибло, по меньшей мере, 12 человек, в том числе, трое детей.

***Задание 3**: Послушайте сообщения студентов, задайте к ним вопросы и ответьте на них.*

В дальнейшем, работа с интернет-сообщениями была дополнена чтением статей из российских газет, как в электронном виде, так и печатных. В результате, структура занятия изменилась: хотя урок попрежнему начинался с сообщений, найденных студентами, основной акцент перешел на чтение газетных материалов и работу с лексикой, которая стимулировалась оценочно зачетными баллами. По тексту статей учащимся предлагалось составить краткое резюме:

Рубрика 2 (Политика). Статья «Восемь минус один». Тема – «Россия и Евросоюз»

***Задание 1.** Сообщения студентов (3), новости, вопросы к ним, пересказ услышанного по вопросам.*

***Задание 2.** Прочитайте слова прошлого урока. Ответьте классу антонимы и синонимы.*

***Задание 3.** Ответьте на вопросы по тексту прошлого урока.*

***Задание 4.** Расскажите резюме прошлого урока.*

Задание 5. *Новые слова к статье (записываются на доске). Перепишите, прочитайте, ответьте, группой и по одному, синонимы:*

Выражения с новыми словами:

Конфликт – конфликт продолжается
Угроза – обменяться угрозами
Опрос – согласно опросам
Санкция – ввести санкции = наказать
Евросоюз = ЕС, ЕЭС? (расшифруйте)
Свежий = самый новый
Экстренный = срочный = внеочередной
Саммит = совещание руководителей
Прежде = раньше
Похолодание = ухудшение отношений
Налицо = хорошо заметно, видно
Ратифицировать договор = принять к выполнению
Положить в долгий ящик = отсрочить = отложить надолго
Открывать дорогу = давать возможность
Взять обязательства = пообещать
Заморозить обязательства = приостановить выполнение обещаний
Авансом = заранее
В обход = минуя = без участия

Задание 6. *Быстро просмотрите статью, найдите предложения с новыми словами: преподаватель называет слово или выражение, студент, нашедший предложение с этим словом, зачитывает его вслух.*

Задание 7. *Послушайте вопросы к тексту (записываются на доске и объясняются), перепишите в тетрадь:*

Что, где, когда произошло?

Какими санкциями угрожает России Евросоюз?

Какими санкциями угрожает России администрация США?

Австралия?

Что предприняла в ответ Москва?

Задание 8: *Ответьте на вопросы письменно и устно.*

Задание 9*: Составьте краткое резюме прочитанной статьи (по вопросам), запишите в тетради, прочитайте (несколько студентов), перескажите.*

Работа с газетной лексикой заставила нас обратить особое внимание на расшифровку и заучивание важных аббревиатур, причем как повседневных – ДТП, так и политических – МВФ, которых оказалось настолько много, что они вошли отдельным заданием в материалы для зачета.

Во втором семестре работа по газете была дополнена прослушиванием телевизионных сообщений и видеозаписей российских новостных телепередач о происшествиях и катастрофах, подготовленных китайскими коллегами. Сначала данный вид работы вызвал повышенный интерес учащихся благодаря впечатляющему видеоряду, однако в дальнейшем прослушивание кратких сообщений было ограничено началом занятия, поскольку работа оказалась для студентов слишком сложной, а кроме того, устаревшая отсроченная информация и ее тематика оказались слабым мотивирующим фактором. Тем не менее, подобный вид работы также был внесен в пособие и включен в материалы зачета в самом упрощенном варианте.

В течение всего курса постоянный интерес вызывали материалы, в которых отражался взгляд россиян на Китай и статьи о российско-китайских отношениях.

Всего в пособие вошло 14 уроков. Однако уроки оказались разными по объему, и потребовали разного количества часов для изучения.

По окончанию курса учащиеся успешно сдали зачет по специально подготовленным материалам как по восприятию информации со слуха, так и в процессе чтения газетных материалов. Билеты выглядели следующим образом:

Задание 1. *Прослушайте сообщения. Напишите в правильном порядке:*

1. Жара в Европе
2. Землетрясение в Алжире
3. Наводнение в Боливии

Задание 2. *Прочитайте название сообщения, выберите тему, к которой оно относится:*

«Оппозиция не прошла»

А. Международная безопасность
Б. Выборы
В. Происшествия

Задание 3. *Подберите синонимы из предложенного ниже списка:*

Оппозиционер =
Прораб =
Снижать цены на услуги =
Свежий =
Экстренный =
Саммит =
Снижение курса =

Единая европейская валюта =
Достичь отметки =
Темпы роста =

Список синонимов: совещание руководителей, самый новый, представитель оппозиции, делать скидки, достичь уровня, падение курса, руководитель строительной бригады, евро, срочный, скорость роста.

Задание 4*. Прочитайте статью, ответьте на вопросы преподавателя.*

В заключение хотелось бы отметить, что изучение общественно-политической лексики с применением интернета при обучении на газетном материале оказалось высоко мотивирующим фактором индивидуальной и аудиторной работы с китайскими студентами-филологами. Учащиеся 4-го курса достаточно быстро научились самостоятельно находить информацию по определенным темам в Рунете, а также на сайтах русских газет. Возможность автономной работы по определенным схемам анализа с аутентичными российскими источниками информации способствовала развитию мотивации, связанной с результативностью изучения языка, придавая студентам уверенность в себе. Существенно обогатился лексический запас учащихся, усовершенствовались навыки чтения и аудирования. Тот факт, что при этом отбирались материалы, представляющие интерес для учащихся, не только способствовал развитию интегративной мотивации китайских учащихся, но и лучшему пониманию психологии носителей русского языка, углублению контакта с русскоязычной культурой.

М. В. Давер

2.6. Специфика работы с китайскими студентами-русистами

Процесс интеграции любой страны в мировое сообщество сопровождается повышением интереса к иностранным языкам. Китайская политика реформ и открытости способствовала установлению контактов с различными странами и продвижению курса на изучение таких языков, как английский, испанский, русский, японский, корейский, французский и др.

Сегодня изучение русского языка, прошедшее в Китае все периоды (от расцвета до спада) в разное время, постепенно набирает новые обороты. Это связано со многими факторами: усилением политическо-

го влияния России в мире, уровнем развития страны в ведущих научно-технических областях, стабильными экономическими, культурными контактами с Китаем[269].

В настоящее время русский язык преподается более чем в 100 вузах, а количество учащихся превышает 20 тыс. чел.[270], однако их распределение по стране неравномерно: больше изучают русский язык на северо-востоке страны (провинции Хэйлунцзян, Цзилинь, Хэбэй). Наиболее востребован русский язык в приграничных зонах (Манчжурия – Забайкальск, Хуньчунь – Владивосток), тем не менее, сохраняется его преподавание и в ведущих университетах страны в Пекине, Шанхае, Гонконге.

Одним из условий эффективности образовательного процесса становится практика привлечения носителей русского языка. Это могут быть как квалифицированные специалисты, преподаватели российских/украинских вузов, так и работники без соответствующего образования – российские студенты и студенты стран – бывших республик СССР, обучающиеся в китайских вузах, эмигранты и др.

Получая возможность поработать в Китае, преподаватель сталкивается с рядом трудностей в силу причин, обусловленных различиями в духовной, общественной, политической жизни, а также этнопсихологическими особенностями учащихся. Понимание этих причин необходимо для успешной работы со студентами и развитии собственной профессиональной компетентности.

Цель раздела – рассмотреть специфику работы с китайскими студентами в рамках некоторых учебных курсов на факультетах русского языка (аудиовизуальный курс, практика устной речи, русская литература, письменная речь), которые традиционно предлагаются приглашенным преподавателям-носителям языка.

Данный раздел опирается на 6-летний опыт преподавания авторов в различных вузах КНР: Цзилиньский университет (провинция Цзилинь, 2007–2012), Чанчуньский педагогический университет (провинция Цзилинь, 2009 – по наст. вр.), Тяньцзиньский педагогический университет (г. Тяньцзинь, 2012 – по наст. вр.). Основой для исследования послужили личные наблюдения авторов, а также опросы студентов-русистов, проведенные в вышеназванных вузах. Всего в опросах приняли участие более 300 студентов 1–4-х курсов.

---

[269] Лю, Лифэнь. Русский язык в китайской школе (по данным подписки на журнал «Русский язык в средней школе») / Лю Лифэнь // Русский язык за рубежом. – 2006. – № 5. – С. 107.

[270] Ли, Лэйжун. Методы и пути повышения качества подготовки китайских студентов-русистов / Ли Лэйжун // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 4. – С. 71.

Аудиовизуальный курс

Аудиовизуальный курс преподается на 1–4-х курсах, на 4-м курсе это могут быть факультативные занятия. В методике преподавания иностранных языков термин «аудирование» обозначает не просто «слушание». Аудирование – это процесс восприятия и понимания звучащей речи. Процесс восприятия состоит из анализа и синтеза разноуровневых языковых единиц (фонем, морфем, слов, предложений, текста и т. д.), в результате чего происходит преобразование воспринятых звуковых сигналов в смысловую запись, т. е. наступает смысловое понимание[271]. Как показывает практика, аудирование для китайских студентов представляет наибольшую сложность.

Так на начальных этапах обучения аудированию возникают трудности с пониманием типа интонационных конструкций, различением на слух звуков, слов и фраз, близких по своему акустическому характеру.

«Мне трудно было понять, где какая конструкция. Особенно трудно понять, когда звучал вопрос. В китайском языке в вопросительных предложениях мы используем частицу «ма» и понимаем, что это вопросительное предложение…»;

«Когда звучали пары слогов (са-за, да-та, га-ка, сму-зму) трудно было услышать, какие звуки произносил преподаватель»;

«Слова, которые я слышал (ток – тёк, дом – том, жар – шар) были очень похожи».

На начальном этапе обучения аудированию песенный материал помогает студентам быстрее и качественнее освоить русское произношение, сформировать и развить навыки слушания, поставить правильную интонацию, наиболее подходящими для этого являются детские песни. В детских песнях всегда правильный русский литературный язык с четкими рифмами; четкий ритм помогает запомнить тексты, а куплетная форма способствует восприятию на слух, пониманию и запоминанию слов и развитию навыков русского интонирования и артикуляции[272]. В процессе работы в рамках аудиовизуального курса обычно изучаются следующие песни: «Песенка мамонтенка», «Песенка собачки Сони», «Вместе весело шагать», «Песенка крокодила Гены», «Солнечный круг» и т. д.

---

[271] Крючкова, Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская.– Москва: Флинта, Наука, 2012. – С. 228.

[272] Потапенко, Т. А. Роль песни в изучении иностранцами русского языка и его культурного фона: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ruslang.edu.ru/biblos/medod/227/, свободный.

«Мне нравится слушать песни на русском языке, из них я узнаю много новых слов»;

«Из песен я могу узнать о культуре России»;

««Песенка крокодила Гены» – моя самая любимая. Теперь, когда у моих товарищей день рождения, я всегда пою эту песню»;

«В детских песнях встречаются простые слова и выражения, которые я потом могу использовать в разговорной речи»;

«Мне нравится слушать песню и смотреть мультфильм, так я быстрее понимаю, о чём поют в песне, и узнаю что-то новое о русской культуре»;

«Думаю, что русские песни отражают русскую душу».

Материал мультфильмов и русских народных сказок богат лексикой и культурологической наполняемостью (история народа, устное народное творчество). Выбор мультфильма осуществляется в зависимости от уровня подготовки студентов. Работу с мультфильмами и сказками лучше всего начинать с тех, в которых несколько героев и небольшое количество диалогов. На занятии студентам предлагается просмотр мультипликационных фильмов или прослушивание сказок. Затем выполняются задания, которые помогают понять некоторые реалии, требующие дополнительных «фоновых знаний» и снимают некоторые лексические трудности.

«Нам нравится смотреть и слушать русские сказки. Из них мы узнали, кто такая Баба-Яга и Кощей Бессмертный»;

«Для меня русские мультфильмы просты и понятны. После просмотра мультика у меня хорошее настроение, а иногда я даже запоминаю какие-нибудь слова героев или песни. А фразу из мультфильма: «Ребята, давайте жить дружно!» очень часто говорю моим друзьям».

На продвинутом этапе (3–4 курсы) часто проводятся занятия с опорой на аутентичные аудиотексты: фильмы, клипы, телепередачи. Это особенно актуально для китайских студентов, изучающих русский язык вне языковой среды. Фильмы и телепередачи дают возможность погрузиться в мир живой разговорной речи, что способствует развитию речевых навыков студентов, знакомству с русской культурой. Выбор фильма чаще всего зависит от темы учебного курса. Просмотр фильма может быть связан с темой урока. Например, тема «Праздники в России» предполагает просмотр таких фильмов, как «Ирония судьбы, или С лёгким паром» или «8 Марта», а на занятии по теме «Семья» можно посмотреть и обсудить фильм «Кука». Такая форма занятий (просмотр и обсуждение) студентам нравится, но, к сожалению, в ней

есть свои недостатки. Как правило, большая часть слов и выражений остается непонятыми. Для устранения этого недостатка студентам заранее даются новые слова, предлагаются тексты диалогов и краткий комментарий по сюжету. Потом предлагаются такие виды заданий, как прогнозирование развития событий, озвучивание видеоряда, просмотр отрывка и обсуждение конфликта.

«С трудом понимаю живую разговорную речь. Герои говорят очень быстро»;

«Не совсем понимаю значения слов «мымра», «брудершафт», «безалаберная», «непутевая»;

«После того как прочитал и перевел комментарий, стало многое понятно»;

«Люблю смотреть современные русские фильмы. Мне интересно знать, какие русские сегодня, как они говорят, какую носят одежду».

Разговорная речь

Данный аспект ведется на 1-2 курсах (3 семестра). В процессе обучения русскому языку как иностранному речевая деятельность является ведущей и направлена она на решение коммуникативных задач. Говорение реализуется в виде монолога, диалога или полилога[273].

Так, при работе со студентами-русистами первого года обучения (второго семестра) основным видом работы на занятии по практике разговорной речи является монологическая и диалогическая речь в пределах минимального набора речевых ситуаций («Знакомство», «Моя семья», «Хобби» и т. д.). Это в основном подготовленная речь. Например, слушание, воспроизведение диалогов и микротекстов по образцам, ответы на вопросы (краткие, полные, развернутые), составление диалогов для заданной микроситуации, воспроизведение монологического текста с изменением начала или конца, трансформация диалога в монолог, пересказ текста, различные виды дидактических игр с многократным повторением слов, фраз, речевого образца.

«Я думаю, что использование игр на занятиях очень полезно для нас. Во-первых, мы можем лучше запомнить и повторить слова и выражения, во-вторых, можем немного отдохнуть»;

«Мне нравится составлять диалоги по модели, потому что так я могу лучше запомнить, когда и как надо использовать ту или и иную русскую фразу»;

«Люблю составлять монологи, конечно, это трудно, но интересно»;

[273] Крючкова, Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская.– Москва: Флинта, Наука, 2012. – С. 226.

«Больше всего мне нравится показывать фотографии и рассказывать о моей семье».

Трудности, возникающие при обучении китайских студентов разговорной речи на первом курсе, связаны с 1) введением новых речевых клише, 2) отсутствием умения аудировать, 3) отсутствием быстрой реакции собеседника на какую-нибудь реплику, 4) социокультурными особенностями речевого общения.

«Не всегда с первого раза понимаю вопрос преподавателя или товарища, с которым составляю диалог»;

«Мне не всегда хватает слов, чтобы выразить то, что я хочу сказать»;

«Когда я пересказываю текст, мне трудно удержать все нужные предложения в голове»;

«Мне очень нравится играть на уроке, но я не всегда запоминаю и могу повторить все слова и предложения».

На более продвинутом уровне (втором курсе) идет обучение студентов-русистов свободным диалогам с неподготовленной речью. На занятиях отрабатываются такие навыки, как 1) умение студента задавать вопросы (здесь мы говорим и о грамматически правильном оформлении вопросительного предложения, и о содержательном наполнении вопроса), 2) использование различных реплик реагирования, вводных структур и клишированных выражений. Речь студентов должна быть спонтанна, а темы для обсуждения приближены к условиям естественного общения. Используются следующие виды работы: ситуации-загадки, беседы, дискуссии, интервью, ролевые игры, опровержение каких-либо утверждений.

На занятиях по разговорной речи вызывают интерес темы, которые знакомят с культурой русского народа (бытом, традициями), с географией и психологией («Праздники в России», «Сувениры», «Города России», «Русская кухня» и т. д.). Эти темы помогают студентам лучше понять ментальность русского народа.

«На устной речи мне нравится обсуждать темы, в которых я могу опереться на свой жизненный опыт и знания, так чтобы тема была мне не безразлична»;

«Мне очень нравятся темы, связанные с русскими традициями и обычаями. Эти темы помогают мне лучше узнать и понять Россию»;

«При изучении темы «Русские сувениры» узнала много нового. Раньше я только знала, что матрёшка это русский сувенир, а сейчас знаю, как она появилась в России, и кто сделал первую матрёшку».

При обучении монологической и диалогической речи студентам предлагается такая форма занятия, на которой они могут сравнивать свою страну (Китай) с Россией. Такие занятия, как правило, проходят оживленно и представляют интерес для китайской аудитории. Часто обсуждаемые темы – «Русская свадьба», «Спорт», «Молодежь».

«Для меня интересными являются те темы, на которых я могу не только узнать что-то новое о России, но и рассказать о своей стране»;

«Очень понравилась тема «Свадьба». Русская свадьба отличается от китайской, и на занятии было интересно сравнивать, как проходит свадьба в Китае и в России».

Но есть виды работы на занятиях по устной речи, которые для студентов не всегда приемлемы. Часто вызывают затруднения упражнения, где необходимо опровергнуть собеседника или частично не согласиться с его мнением (в роли собеседника обычно выступает преподаватель). Такая форма работы вызывает затруднения у китайских студентов, так как в китайской культуре преподавателю отводится исключительная роль и его слова неоспоримы.

«Мне трудно выполнять такое задание, так как я думаю, что спорить с преподавателем плохо»;

«Если преподаватель говорит что-то, значит, это правильно»;

«Мы не привыкли спорить с преподавателем, поэтому задания, где нужно что-то оспорить, кажутся нам трудными».

История русской литературы

Курс «История русской литературы» преподается на 3–4-х курсах (3 семестра), на 4-м курсе это могут быть только факультативные занятия. Как отмечают Чжэн Тиу, Хао Жоци, во многих вузах страны сократилось количество учебных часов на литературу, «на первый план выдвинулось преподавание языковых навыков, экономического и торгового знания»[274]. В сложившихся условиях нехватки времени необходимо тщательно продумать количество часов на темы.

Программа включает изучение древнерусской литературы, литературы классицизма, сентиментализма, романтизма, реализма и модернизма.

Занятия проводятся в основном в форме лекций, но это должны быть адаптированные лекции. Для адекватного понимания темы необходимо подбирать слова и выражения с учетом лексикона студентов. В противном случае преподаватель рискует остаться непонятым.

[274] Чжэн, Тиу. Преподавание русской литературы в китайских вузах: проблемы и их решения / Чжэн Тиу, Хао Жоци // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 4. – С. 112.

Использование мультимедийных средств на занятиях повышает мотивацию при изучении данного курса. К каждому уроку подбираются картинки, фотографии, поскольку наглядный метод является одним из основных в этом случае. Кроме того, многие произведения экранизированы, и включение отрывков из художественных фильмов дает возможность погрузиться в атмосферу того времени, о котором говорится в произведении. Чтение художественных текстов также необходимо, но это должны быть небольшие отрывки, прочитанные и переведенные дома. На уроке возможно повторное чтение и обсуждение непонятных или интересных мест. Возможно чтение адаптированных произведений (средней и слабой степени адаптации), если уровень языковой подготовки студентов не позволяет читать аутентичные тексты. В качестве письменных заданий – написание сочинения на заданную тему или анализ отдельного отрывка произведения.

Сложности представляет едва ли не каждое литературное направление, поскольку у студентов отсутствует теоретическая основа.

Что касается древнерусской литературы, то здесь возникают сложности с пониманием славянской культуры, истории, библейских сюжетов и мотивов. Трудным представляется и запоминание названий литературных произведений, и чтение некоторых текстов из-за обилия старославянской и древнерусской лексики, иных грамматических структур и категорий:

«Самым трудным местом при изучении «Повести временных лет» была грамматика, она совсем не похожа на ту, которую мы изучаем»;

«Трудно помнить названия древнерусских произведений («Задонщина», «Житие протопопа Аввакума», «Повесть временных лет»), потому что раньше мы их не встречали»;

«Эта литература была трудная для меня, во многих произведениях – религия. Надо знать хорошо христианство, чтобы хорошо понимать эти книги».

Однако изучение этой литературы необходимо, поскольку представляет древнюю русскую культуру, свободную от европейского влияния, самобытную, уникальную.

«Раньше я думала, что в России всегда все приходило из Европы, но теперь понимаю, что давно у России была другая культура».

С эпохой классицизма у студентов-русистов возникают новые трудности. Реформы Петра Первого в культурной, общественной, политической жизни повернули Россию в сторону западных стран. Классицизм как культурное направление, появившееся изначально в Европе,

унаследовал традиции античного времени. Для понимания таких текстов необходимо иметь представление о литературе и мифологии Древней Греции и Рима, которого, безусловно, нет у китайцев, поскольку китайская культура всегда была обособленной и развивалась в соответствии со своими законами, обусловленными восточной культурой, историей.

Для раскрытия темы классицизма анализируются работы таких авторов, как А. П. Сумароков, В. К. Тредиаковский, Д. И. Фонвизин и М. В. Ломоносов.

Студенты при опросе затронули следующие проблемы восприятия этого периода:

«Чтобы хорошо понимать эти произведения, надо знать мифологические сюжеты, но мы никогда не изучали античную историю – ни в школе, ни в университете»;

«Я читала Ломоносова на китайском языке, но и на родном языке это было непросто из-за образов античной культуры»;

«Мне не нравится такой жанр, как ода. Это хвалебная песня царю, но мы знаем, что после Петра Первого у царей были ошибки».

Сентиментализм не вызывает серьезных затруднений, поскольку в программе только произведения Н. М. Карамзина. Простота внутреннего содержания (тема любви) диктует и довольно простой язык этой литературы. Студенты с удовольствием могут прочитать отрывок из произведения «Бедная Лиза», живую дискуссию рождает обычно судьба главной героини.

«Мне очень понравилась эта бедная Лиза. Жаль, что конец несчастливый»;

«Повесть «Бедная Лиза» – это первое произведение, которое я смог сам прочитать на русском языке, слова нетрудные и сюжет тоже. Мы читали на уроке часть, но потом я читал сам другие части».

С романтизмом появляются такие имена, как В. А. Жуковский, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. В. Гоголь. Язык произведений становится более понятным для студентов (кроме Гоголя), ведь традиционно считается, что современный русский литературный язык – это язык от Пушкина до наших дней. Кроме того, сюжетная основа произведений связана с темами, появляющимися практически в любой литературе мира: внутренний мир человека, родина, поэт и поэзия и др. Здесь для преподавателя открывается широкий выбор заданий. Есть возможность прочитать стихотворения или послушать романсы на стихи Пушкина, Жуковского, возможен просмотр эпизодов филь-

мов «Майская ночь, или Утопленница» / «Вий». В целом, серьезных затруднений изучение этого периода не вызывает.

«Мы слушали романс «Воспоминание» на стихи Жуковского из фильма «Бедная Настя». Этот фильм очень популярен в Китае, интересно, что песня на стихи известного поэта, я не знала этого»;

«На уроке мы смотрели «Вия», очень страшный фильм, но теперь я буду помнить Гоголя и его произведение»;

«Мне очень понравилась поэзия романтизма, стихи Пушкина простые и красивые, в школе я уже познакомилась с его творчеством, поэтому в университете мне было не так трудно».

Реализм – важнейшая часть программы по литературе. Он связан с такими именами, как А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. В. Гоголь, И. С. Тургенев, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, А. П. Чехов (XIX век – начало XX века). Среди писателей XX века изучаются Нобелевские лауреаты (И. А. Бунин, Б. Л. Пастернак, М. Л. Шолохов, А. И. Солженицын, И. А. Бродский).

До поступления в университет некоторые учащиеся уже знакомятся с творчеством А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, М. Горького, Н. А. Островского. Самыми популярными книгами остаются «Как закалялась сталь» (в силу единого политического курса обеих стран, существовавшего на протяжении многих лет), «Анна Каренина» Л. Н. Толстого и рассказы А. П. Чехова. Наиболее трудным для восприятия писателем является Ф. М. Достоевский, творчество которого характеризуется особой глубиной психологизма:

«Моя любимая книга – «Как закалялась сталь». Я ее читала много раз на китайском языке. Она помогает мне, учит меня, как стать сильным человеком»;

«Я читала «Как закалялась сталь» в школе, это моя любимая книга из всех русских книг, в центре герой, который встретил трудности, но победил их»;

«Я читала романы Достоевского на китайском языке, но до сих пор многое непонятно из-за психологизма»;

«Романы Достоевского трудно понять, много страниц, только мысли героя и нет действия».

Модернизм в курсе представлен поэзией Серебряного века и основными направлениями – символизмом, акмеизмом, футуризмом. Поэзия А. Ахматовой, Н. Гумилева, А. Белого, В. Маяковского и др. может служить материалом для чтения и анализа. Наиболее удобными для чтения являются произведения А. Ахматовой.

«Я полюбила Ахматову, потому что она пишет о любви простыми словами»;

«Анна Ахматова нравится больше, чем другие, ее стихи о любви»;

«Меня интересует Маяковский, потому что он был за революцию».

Постмодернизм в рамках 4-летнего обучения не изучается. Курс современной русской литературы обычно входит в программу для магистров.

Письменная речь

Данная дисциплина вводится на 3–4-х курсах (3 семестра), обычно включает следующие этапы работы: 1) обучение официально-деловой речи, 2) обучение научной речи, 3) подготовка к тестированию на 8-й сертификационный уровень (примерно соответствует 2-му сертификату по российской системе тестирования).

Работа с официально-деловым стилем предполагает обучение различным формам документов и бумаг, среди которых резюме, заявление, объявление, приглашение, презентация, поздравление и др.

Понимание данного стиля, его особенностей особенно важно, поскольку знания в этой области носят еще и практический характер: после окончания университета студенты находят работу в качестве переводчиков, секретарей компаний, имеющих контакты с российскими фирмами и фирмами стран СНГ.

Трудности, возникающие при изучении делового стиля, связаны с 1) введением деловой лексики, сложных грамматических конструкций с производными предлогами, 2) с выбором стиля общения (вы, ты, Вы) и обращения к адресату (дорогой, уважаемый, господин, госпожа и др.), 3) с запоминанием стандартных речевых моделей.

«В русском языке много разных обращений, это трудно помнить, как написать обращение: Иван Сергеевич Петров, или лучше господин Иван Сергеевич, или уважаемый Петров»;

«Я думаю, в деловом стиле главное – помнить специальные слова, когда мы используем свои слова, преподаватель часто говорит нам «нарушение стиля»;

«Трудно помнить длинные предложения. Многие русские слова длинные, но в деловой речи предложения длиннее»;

«Самое трудное – это правильно обратиться. Я уже работала с русскими, и однажды к нам приехали партнеры из России, я сказала: «Господин Лопатин», но он рассердился, сказал, что он не господин, а Виктор Иванович. Но по учебнику мы изучали, что господин – это тоже обращение».

На изучение научной речи в настоящее время отводится немного часов (около 12–14), поскольку в некоторых институтах иностранных языков изменились требования к выпускной квалификационной работе бакалавров: вместо собственного написания научного текста на заданную тему (по лингвистике, литературе) предлагается перевод произведения (художественного, публицистического или научно-популярного).

Работа с научным стилем строится на ознакомлении с особенностями стиля, научной лексикой, грамматикой, развитии логических навыков. Материалом могут служить небольшие научные статьи из журналов или газет, учебные тексты соответствующей тематики. Ставить высокие цели в этом случае не представляется возможным, поскольку, по верному замечанию Э. А. Биштовой, «подлинная научная квалификация требует прохождения специальной научной школы, длительного изучения и освоения практического опыта, а также наличия собственной практики работы. С такими мерками подходить к студентам вуза, только осваивающим будущую профессию, в строгом смысле слова преждевременно»[275].

Студенты отмечают следующее:

«Научная речь особенная трудна для нас, потому что раньше мы никогда не встречались с ней на уроках»:

«Написать аннотацию к научной статье – дело сложное, нужно понять главное содержание, у меня часто не получается выделить самое главное»;

«Читать научную статью очень сложно, в одной статье много терминов, и в другой тоже, термины различаются».

Подготовка к тестированию заключается в обсуждении конкретной темы, выделении наиболее значимых единиц лексико-фразеологического, синтаксического уровней, написании сочинения, проверки преподавателем и работой над ошибками. Как правило, в субтесте «Письмо» предлагают написать сочинение по типу рассуждения: «Автомобиль: плюсы и минусы», «Русский язык: радость и досада», «Что такое счастье?» и др. Этот тип работы не является столь трудным для студентов, поскольку в работах они могут использовать ту лексику, которой уже хорошо владеют.

«Больше всего мне нравится писать сочинения, нет терминов, нет стандартных деловых слов, я могу употреблять те слова, которые я хочу»;

[275] Биштова, Э. А. Научно-исследовательская деятельность как фактор развития студента / Э. А. Биштова // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2008. – № 49. – С. 255.

«Сочинение – важная часть, она всегда на экзамене, поэтому многие студенты интересуются, как правильно писать сочинение»;

«Я люблю думать о жизни, поэтому я люблю сочинение».

В настоящее время преподавание русского языка в китайской аудитории является востребованным: увеличивается число китайских студентов, как приезжающих в Россию, так и изучающих русский язык в Китае. Все это обусловливает появление новых методик обучения, ориентированных на китайскую аудиторию. В данной работе мы отразили специфику работы с китайскими студентами-русистами. Выступая в учебном процессе в качестве средства обучения, аудирование, практика устной речи, история русской литературы и письмо помимо своих основных ролей выполняют множество вспомогательных действий. Оно стимулирует речевую деятельность студентов, обеспечивает управление процессом обучения, используется для знакомства студентов с новым языковым, речевым и страноведческим материалом, выступает как средство формирования навыков и умений во всех видах речевой деятельности, помогают поддерживать достигнутый уровень владения речью.

Е. А. Шевель, И. Я. Пак

2.7. Особенности учебных текстов по математике для иностранных студентов технического вуза

Программой повышения конкурентоспособности Национального исследовательского Томского политехнического университета среди ведущих мировых научно-образовательных центров определены основные задачи и приоритеты в области совершенствования образовательной деятельности на 2013–2020 гг.

Одна из задач Программы[276] направлена на организацию учебного процесса студентов – совершенствование организации учебного процесса, что предполагает снижение доли аудиторной работы студентов (лекций), повышение роли ресурсно-обеспеченной самостоятельной работы. Также в Программе делается акцент на интернационализацию образования, что должно повлечь за собой привлечение в университет иностранных студентов, которые должны составлять 18 % всего студенческого контингента.

[276] Программа развития ТПУ: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tpu.ru/today/programs/viu.

Самостоятельная работа студентов (СРС) становится основой образовательного процесса, она носит непрерывный и систематический характер на протяжении всего периода обучения в вузе. С ее помощью осуществляется главная функция образования – получение новых знаний, закрепление и превращение их в устойчивые умения и навыки, формирование профессиональных компетенций будущих выпускников. Отметим некоторые факторы, от которых зависит эффективность самостоятельной работы: характер знаний, источник знаний, организация самостоятельной работы. При этом необходимо учитывать неоднородность аудитории по уровню знаний, степени владения и восприятия дисциплины на неродном языке.

В связи с этим, для организации самостоятельной работы иностранных студентов, обучающихся на русском языке в неродной социокультурной среде, и для повышения эффективности академической адаптации иностранных студентов в российском вузе, возникает необходимость в разработке и создании учебно-методического комплекса дисциплины. Создание учебно-методического комплекса дисциплины и организация самостоятельной работы студентов призваны реализовать личностно-ориентированный подход и определить результат качественного образования.

Иностранные студенты обучаются в ТПУ более 10 лет. Для слушателей подготовительного отделения ИМОЯК были разработаны учебное пособие и рабочая тетрадь по математике (автор: Подберезина Е. И.), которые направлены на изучение профессиональной лексики дисциплины и на выравнивание знаний по дисциплине с целью подготовки иностранных слушателей для дальнейшего обучения в российском вузе на неродном языке. Данный учебный комплекс прошел многолетнюю апробацию на иностранных слушателях разных национальностей. Он позволяет за короткий срок (7 месяцев) изучить большую часть математических терминов и понятий, что значительно облегчает им изучение математических дисциплин на первом курсе технического вуза.

Специфика подготовки студентов в современных условиях определена новыми образовательными стандартами с одной стороны, и необходимостью ориентироваться на характер будущей профессиональной деятельности выпускников – с другой.

Необходимость развивать умения осуществлять учебно-познавательную деятельность на неродном языке в неродной социокультурной среде сталкивается с комплексом проблем, вследствие чего снижается эффективность учебной деятельности. К таким проблемам можно отнести:

- недостаточно высокий уровень владения русским языком для усвоения предлагаемого теоретического материала;
- низкий уровень базовой подготовки;
- трудности в освоении специальной терминологии;
- отсутствие опыта творческой и профессиональной деятельности.

В результате, иностранным студентам требуется больше времени для усвоения материала, а преподавателям – для объяснения необходимого учебного материала по сравнению с теми студентами, которые обучаются на родном языке.

Одним из условий решения методических проблем может стать разработка специальных учебных пособий для иностранных студентов. Содержание, структура, наличие справочного материала, большого количества примеров с решениями и рисунками таких ученых пособий позволяет организовать аудиторную и внеаудиторную работу иностранных студентов более эффективно.

При подготовке текстов учебного пособия, предназначенного для иностранных студентов, следует придерживаться следующих принципов:

- объем текста должен быть относительно небольшим;
- тексты должны иметь достаточно прозрачную структуру;
- языковое оформление текста должно способствовать вычленению ключевой информации по теме.

На основе десятилетнего опыта работы с иностранными студентами преподавателями математики междисциплинарной кафедры ведется активная работа по созданию учебных пособий для обеспечения учебного процесса. Учебное пособие для иностранных студентов состоит из разделов, которые разделены на структурные единицы – параграфы. Параграфы содержат теоретический материал и большое количество примеров с подробным решением и рисунками. В конце каждого раздела имеется блок теоретических вопросов и задания для самостоятельного решения, которые позволяют проверить освоение учебного материала. Кроме того, в пособии имеются глоссарий, лексический минимум, таблицы, список литературы.

Важную роль в освоении теоретического материала играют задания для самостоятельного решения по теме. Подобные задания студент может выполнять в процессе подготовки к занятию как непосредственно на самом занятии под руководством преподавателя, так и в качестве домашнего задания для закрепления учебного материала.

Глоссарий и лексический минимум являются отличительными элементами пособия, предназначенного для студентов, изучающих

математику на неродном языке. К ним студент имеет возможность обратиться на любом этапе освоения дисциплины. В глоссарий включены термины, которые студентам необходимо усвоить в процессе изучения материала. Лексический минимум составлен из наиболее часто встречающейся в пособии лексике, знание которой необходимо студенту для чтения текста и для освоения профессиональных дисциплин в будущем.

Таким образом, наличие учебного пособия, которое полностью соответствует рабочей программе дисциплины и рассчитано на аудиторию иностранных студентов, включает комплекс заданий, позволяющих организовать весь цикл обучения дисциплине, и является одним из основных условий эффективной работы по подготовке иностранных студентов к профессиональной деятельности.

Авторы раздела совместно с преподавателем кафедры Русского языка как иностранного Л. И. Ярицей разработали учебное пособие «Математика 1. Линейная алгебра и аналитическая геометрия» объемом 15,18 условных печатных листов. Содержание пособия соответствует его названию и рабочей программе по дисциплине «Математика. Линейная алгебра и аналитическая геометрия» (80 академических часов: 24 ч лекций, 24 ч практических занятий, 32 ч на самостоятельную работу).

При составлении пособия были поставлены следующие цели:

- изложить материал в доступной форме на русском языке;
- помочь иностранным студентам овладеть математической терминологией на русском языке;
- активизировать лексический запас иностранных студентов при ответе на вопросы и объяснении решения задач;
- помочь иностранным студентам овладеть методами решения задач.

Основу пособия составляют три главы: «Элементы линейной алгебры», «Векторная алгебра» и «Аналитическая геометрия», каждая из которых содержит необходимый теоретический материал с образцами решений типовых задач, а также набор задач для самостоятельного решения и вопросы для самоконтроля. Часть примеров взята из известных задачников Д. В. Клетеника[277], Р. Ф. Апатенок, А. М. Маркиной и В. Б. Хейман. Большинство задач представляет собой авторские разработки. Главы предваряются общим предисловием, введением и таблицами основных обозначений. Завершают пособие решения

[277] Клетеник, Д. В. Сборник задач по аналитической геометрии / Д. В. Клетеник. – Москва: Наука,1980. – С. 240.

и ответы к задачам, заключение, список литературы, справочные приложения и глоссарий.

Такая структура и содержание соответствуют традиционным подходам к изложению данного раздела математики и специфическим требованиям, предъявляемым к учебным материалам для иностранных студентов, проходящим обучение на неродном языке в неродной социокультурной среде. Освоенный надлежащим образом материал пособия позволяет организовать аудиторную и внеаудиторную работу иностранных студентов и будет служить им хорошей базой для успешного изучения других разделов математики и широкого спектра естественнонаучных дисциплин.

Ориентация на ограниченность словарного запаса у иностранных студентов, изучающих математику на русском языке, обуславливает в процессе подготовки учебных материалов для данного контингента учащихся необходимость тщательного отбора форматов изложения, терминов, вариантов формулировок определений, теорем, свойств и т.п. При этом приходится находить компромисс между стремлением унифицировать и упрощать лексические формы изложения материалов, относящихся к разным разделам курса, и желанием обеспечить их полноту и логическую завершенность.

Отличительной чертой пособия является то, что для ряда задач предложено нескольких способов решения. Наличие нескольких способов решения заставляет студентов вспомнить и обобщить весь изученный материал, выбрать оптимальный метод решения. Приведем пример нахождения вектора, удовлетворяющего некоторым условиям двумя способами: используя скалярное произведение векторов и векторное произведение.

Пример 1. Найти вектор $\overline{x}$, перпендикулярный векторам $\overline{a} = \{2, -1, 3\}$ и $\overline{b} = \{1, 0, 2\}$, длина которого равна трём.

Решение. Первый способ. Пусть вектор $\overline{x}$ имеет координаты $\overline{x} = \{x, y, z\}$.

Согласно условию примера, $\overline{x} \perp \overline{a}$ и $\overline{x} \perp \overline{b}$, $|\overline{x}| = 3$.
Тогда

$$(\overline{x}, \overline{a}) = 0, \quad (\overline{x}, \overline{b}) = 0, \quad |\overline{x}| = 3.$$

Получим систему уравнений

$$\begin{cases} 2x - y + 3z = 0, \\ x + \quad 2z = 0, \\ \sqrt{x^2 + y^2 + z^2} = 3. \end{cases}$$

Из второго уравнения системы выразим x и подставим выражение для x в первое уравнение системы:

$$x = -2z \Rightarrow 2(-2z) - y + 3z = 0 \Rightarrow -4z - y + 3z = 0 \Rightarrow y = -z.$$

Подставим выражения $x = -2z$ и $y = -z$ в третье уравнение системы и найдём неизвестное z:

$$\sqrt{(-2z)^2 + (-z)^2 + z^2} = 3 \Rightarrow \sqrt{6z^2} = 3 \Rightarrow 6z^2 = 9 \Rightarrow$$

$$\Rightarrow z^2 = \frac{3}{2} \Rightarrow z = \pm\sqrt{\frac{3}{2}} = \pm\frac{\sqrt{6}}{2}.$$

Таким образом, получили два вектора, которые удовлетворяют условиям примера:

- при $\lambda = \dfrac{\sqrt{6}}{2}$ получаем $\overline{x} = \left\{-\sqrt{6}, -\dfrac{\sqrt{6}}{2}, \dfrac{\sqrt{6}}{2}\right\}$;
- при $\lambda = -\dfrac{\sqrt{6}}{2}$ получаем $\overline{x} = \left\{\sqrt{6}, \dfrac{\sqrt{6}}{2}, -\dfrac{\sqrt{6}}{2}\right\}$.

Второй способ. Так как $\overline{x} \perp \overline{a}$ и $\overline{x} \perp \overline{b}$, то $\overline{x} \,||\, [\overline{a}, \overline{b}]$. Следовательно, $\overline{x} = \lambda[\overline{a}, \overline{b}]$.

Найдём векторное произведение векторов $\overline{a}$ и $\overline{b}$:

$$[\overline{a}, \overline{b}] = \begin{vmatrix} i & j & k \\ 2 & -1 & 3 \\ 1 & 0 & 2 \end{vmatrix} = i \cdot \begin{vmatrix} -1 & 3 \\ 0 & 2 \end{vmatrix} - j \cdot \begin{vmatrix} 2 & 3 \\ 1 & 2 \end{vmatrix} + k \cdot \begin{vmatrix} 2 & -1 \\ 1 & 0 \end{vmatrix} = -2i - j + k$$

Тогда $\overline{x} = \{-2\lambda, -\lambda, \lambda\}$.

Воспользуемся условием, что $|\overline{x}| = 3$, и найдём λ:

$$|\overline{x}| = \sqrt{(-2\lambda)^2 + (-\lambda)^2 + \lambda^2} = \sqrt{6\lambda^2} = \sqrt{6} \cdot |\lambda| \Rightarrow \sqrt{6} \cdot |\lambda| = 3 \Rightarrow$$

$$\Rightarrow |\lambda| = \frac{3}{\sqrt{6}} = \frac{3\sqrt{6}}{6} = \frac{\sqrt{6}}{2} \Rightarrow \lambda = \pm\frac{\sqrt{6}}{2}.$$

Получили два вектора, удовлетворяющих условиям примера:

- при $\lambda = \dfrac{\sqrt{6}}{2}$ получаем $\overline{x} = \left\{-\sqrt{6}, -\dfrac{\sqrt{6}}{2}, \dfrac{\sqrt{6}}{2}\right\}$;

• при $\lambda = -\frac{\sqrt{6}}{2}$ получаем $\overline{x} = \left\{\sqrt{6}, \frac{\sqrt{6}}{2}, -\frac{\sqrt{6}}{2}\right\}$.

Как видим, независимо от способа решения, результаты совпали.

Также в учебном пособии приведено большое количество рисунков. Наличие рисунков способствует наглядному восприятию, как теоретического материала, так и процесса решения ряда задач. Ниже приводятся примеры использования рисунков.

Пример 2. Условие параллельности прямой и плоскости сводится к условию перпендикулярности векторов $\overline{a}$ и $\overline{N}$, т. е. $l \parallel \pi \Rightarrow \overline{a} \perp \overline{N} \Leftrightarrow \left(\overline{a}, \overline{N}\right) = 0 \Leftrightarrow Am + Bn + Cp = 0$ есть условие параллельности прямой и плоскости (рис. 8).

Условие перпендикулярности прямой и плоскости сводится к условию параллельности векторов $\overline{a}$ и $\overline{N}$, т. е. $l \perp \pi \Leftrightarrow \overline{a} \parallel \overline{N} \Leftrightarrow \frac{A}{m} = \frac{B}{n} = \frac{C}{p}$ – условие перпендикулярности прямой и плоскости (рис. 9).

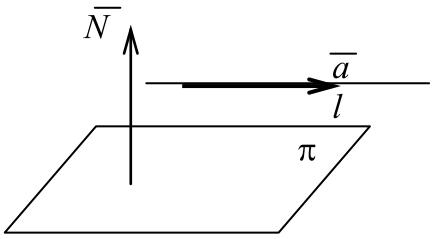


Рис. 8

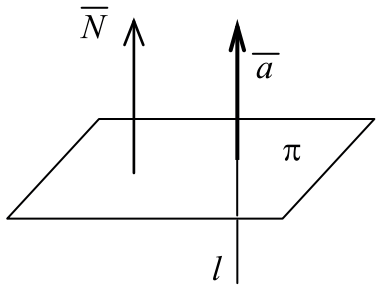


Рис. 9

Пример 3. Записать уравнение плоскости, которая проходит через точку $M_0(1, 3, 5)$ и прямую $l: \frac{x-1}{2} = \frac{y+1}{1} = \frac{z-2}{3}$.

Решение. Первый способ. Сделаем рисунок плоскости, уравнение которой надо найти (рис. 10).

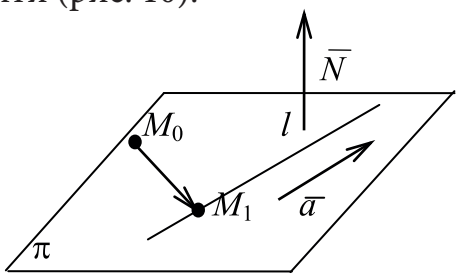


Рис. 10

Для нахождения уравнение плоскости воспользуемся формулой

$$A(x-x_0)+B(y-y_0)+C(z-z_0)=0,$$

где $M_0(x_0, y_0, z_0)$ – точка, лежащая в плоскости, $\overline{N}=\{A, B, C\}$ – нормальный вектор плоскости.

Координаты вектора нормали найдем по формуле

$$\overline{N}=\left[\overline{M_0M_1}, \overline{a}\right],$$

где $M_1(1, -1, 2)$ – точка прямой l, $\overline{a}=\{2, 1, 3\}$ – направляющий вектор прямой l.

Найдем координаты векторов $\overline{M_0M_1}$ и $\overline{N}$:

$$\overline{M_0M_1}=\{0, -4, -3\};$$

$$\overline{N}=\left[\overline{M_0M_1}, \overline{a}\right]=\begin{vmatrix} i & j & k \\ 0 & -4 & -3 \\ 2 & 1 & 3 \end{vmatrix}=i\cdot\begin{vmatrix} -4 & -3 \\ 1 & 3 \end{vmatrix}-j\cdot\begin{vmatrix} 0 & -3 \\ 2 & 3 \end{vmatrix}+$$

$$+k\cdot\begin{vmatrix} 0 & -4 \\ 2 & 1 \end{vmatrix}=-9i-6j+8k.$$

Таким образом, $\overline{N}=\{-9, -6, 8\}$ – вектор нормали искомой плоскости.

Запишем уравнение плоскости

$-9(x-1)-6(y-3)+8(z-5)=0$, или $9x+6y-8z+13=0$.

Второй способ. Сделаем рисунок плоскости, уравнение которой надо найти (рис. 11).

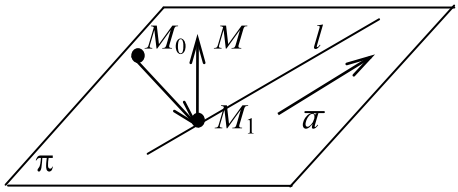


Рис. 11

Составим уравнение плоскости, содержащей прямую l, где $M_1(1, -1, 2)$ – точка прямой l, $\overline{a}=\{2, 1, 3\}$ – направляющий вектор прямой l. Составим ещё два вектора $\overline{M_0M_1}=\{0, -4, -3\}$ и $\overline{M_1M}=\{x-1, y+1, z-2\}$, где $M(x, y, z)$ – текущая точка плоскости π.

Вычисляя смешанное произведение векторов $\overline{M_1M}$, $\overline{M_0M_1}$, $\bar{a}$, запишем уравнение плоскости в векторной и координатной формах:

$$(\overline{M_1M},\ \overline{M_0M_1},\ \bar{a}) = 0, \text{ или}$$

$$\begin{vmatrix} x-1 & y+1 & z-2 \\ 0 & -4 & -3 \\ 2 & 1 & 3 \end{vmatrix} = (x-1)\cdot\begin{vmatrix} -4 & -3 \\ 1 & 3 \end{vmatrix} - (y+1)\cdot\begin{vmatrix} 0 & -3 \\ 2 & 3 \end{vmatrix} + (z-2)\cdot\begin{vmatrix} 0 & -4 \\ 2 & 3 \end{vmatrix} =$$

$$= (x-1)\cdot(-9) - (y+1)\cdot 6 + (z-2)\cdot 8.$$

Запишем уравнение плоскости

$$-9(x-1) - 6(y-3) + 8(z-5) = 0, \text{ или } 9x + 6y - 8z + 13 = 0.$$

Как видим, независимо от способа решения, результаты совпали.

Таким образом, на данном примере мы видим, что разделы учебного пособия взаимосвязаны между собой. Вычисление определителей относится к разделу «Линейная алгебра». Нахождение координат векторов и вычисление векторного и смешанного произведения рассматривается в разделе «Векторная алгебра». Различные способы задания плоскости описываются в разделе «Аналитическая геометрия». Использование рисунка делает наглядным условие задачи и помогает выбрать способ решения.

Учебное пособие «Математика 1. Линейная алгебра и аналитическая геометрия» рекомендовано Московским физико-техническим институтом к использованию в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы ВПО по дисциплине «Математика. Линейная алгебра и аналитическая геометрия М.1.1.1» (для иностранных студентов).

Наряду с учебными пособиями разрабатываются дидактические материалы для иностранных студентов, в которых содержится краткая информация по теме. В них представлены новые слова, определения, обозначения, слова и словосочетания с ударениями, а также задания, направленные на понимание теоретического материала. По завершении изучения темы студенты на занятии или дома составляют словарь, в который внесены основные математические термины по пройденной теме. Термины на русском языке сначала переводятся на язык посредник (английский язык), а затем на родной язык студента.

Приведем пример дидактического материала для студентов 1-го курса по теме «Виды матриц» (для сравнения отметим, что в учебном пособии только теория по этой теме занимает 4 страницы, а вопросы и задания находятся в конце главы).

ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

Текст. Виды матриц

Новые слова

Квадра́тная, диагона́ль, едини́чная, треуго́льная, трапециеви́дная, нулева́я, сле́довательно.

• Если $m = n$ (число строк матрицы равно числу столбцов), то матрица A называется ***квадратной*** *порядка n*:

$$A = \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & \cdots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \cdots & a_{2n} \\ \cdots & \cdots & \cdots & \cdots \\ a_{n1} & a_{n2} & \cdots & a_{nn} \end{pmatrix}.$$

Элементы $a_{11}, a_{22}, \ldots, a_{nn}$, *называются элементами* ***главной диагонали*** *квадратной матрицы.*

Элементы $a_{1n}, a_{2,n-1}, \ldots, a_{n1}$ *называются элементами* ***побочной диагонали*** *квадратной матрицы.*

• Если в квадратной матрице все недиагональные элементы равны нулю, то матрица называется ***диагональной***:

$$E = \begin{pmatrix} a_{11} & 0 & 0 & \ldots & 0 \\ 0 & a_{22} & 0 & \ldots & 0 \\ 0 & 0 & a_{33} & \ldots & 0 \\ \ldots & \ldots & \ldots & \ldots & \ldots \\ 0 & 0 & 0 & \ldots & a_{nn} \end{pmatrix}.$$

• Диагональная матрица, у которой все элементы главной диагонали равны единице, называется ***единичной*** и обозначается E:

$$E = \begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 & \ldots & 0 \\ 0 & 1 & 0 & \ldots & 0 \\ 0 & 0 & 1 & \ldots & 0 \\ \ldots & \ldots & \ldots & \ldots & \ldots \\ 0 & 0 & 0 & \ldots & 1 \end{pmatrix}.$$

• Квадратная матрица называется ***треугольной***, если она имеет вид

$$A=\begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & a_{13} & \cdots & a_{1n} \\ 0 & a_{22} & a_{23} & \cdots & a_{2n} \\ 0 & 0 & a_{33} & \cdots & a_{3n} \\ \cdots & \cdots & \cdots & \cdots & \cdots \\ 0 & 0 & 0 & \cdots & a_{nn} \end{pmatrix}.$$

• Матрица размера $(m\times n)$ называется ***трапециевидной***, если она имеет вид

$$A=\begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & a_{13} & \cdots & a_{1m} & \cdots & a_{1n} \\ 0 & a_{22} & a_{23} & \cdots & a_{2m} & \cdots & a_{2n} \\ 0 & 0 & a_{33} & \cdots & a_{3m} & \cdots & a_{3n} \\ \cdots & \cdots & \cdots & \cdots & \cdots & \cdots & \cdots \\ 0 & 0 & 0 & \cdots & a_{mm} & \cdots & a_{mn} \end{pmatrix}.$$

• Матрицу размера $(m\times 1)$ называют ***матрицей-столбцом*** *длины m*:

$$A=\begin{pmatrix} a_{11} \\ a_{21} \\ \cdots \\ a_{m1} \end{pmatrix}.$$

• Матрицу $A=\begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & \ldots & a_{1n} \end{pmatrix}$ размера $(1\times n)$ называют матрицей-строкой длины *n*.

• Матрица, все элементы которой равны нулю, называется ***нулевой***. Ее обозначают буквой *O*:

$$O=\begin{pmatrix} 0 & 0 & \ldots & 0 \\ 0 & 0 & \ldots & 0 \\ \cdots & \cdots & \cdots & \cdots \\ 0 & 0 & \ldots & 0 \end{pmatrix}.$$

Запомните! Матрица – это таблица чисел. Если $m = n$ (число строк матрицы равно числу столбцов), то матрица *A* называется *квадратной порядка n*. Элементы главной диагонали – это элементы $a_{11}, a_{22}, \ldots, a_{nn}$. Элементы побочной диагонали – это элементы $a_{1n}, a_{2,n-1}, \ldots, a_{n1}$.

Прочитайте слова и словосочетания:

гла́вная диагона́ль;
диагона́ль (диагона́льная, недиагона́льная);
едини́чная ма́трица;
ма́трица-столбе́ц (ма́трица-строка́);
нулева́я ма́трица;
побо́чная диагона́ль;
трапециеви́дная ма́трица;
треуго́льная ма́трица;
элеме́нты гла́вной диагона́ли (элеме́нты стоя́т на гла́вной диагона́ли);
элеме́нты побо́чной диагона́ли (элеме́нты стоя́т на побо́чной диагона́ли).

Задания

Задание 1. Ответьте на вопросы.

1. Какая матрица называется квадратной?
2. Какая матрица называется прямоугольной?
3. Какие виды матриц Вы знаете?

Задание 2. Запишите пропущенные слова в предложениях.

1. Если число строк матрицы равно числу столбцов, то матрица *A* называется _____.
2. Если число строк матрицы не равно числу столбцов, то матрица *A* называется _____.
3. Если все элементы матрицы равны нулю, то матрица называется _____.
4. Диагональная матрица – это квадратная матрица, у которой все _____ элементы равны нулю.

Словарь

Русский язык (Russian)	Английский язык (English)	Китайский язык (Chinese)
матрица	matrix	矩阵
квадратная матрица	square matrix	方块矩阵
прямоугольная матрица	rectangular matrix	矩形矩阵
треугольная матрица	triangular matrix	三角矩阵
трапециевидная матрица	trapezoidal matrix	梯形矩阵
матрица-строка	row matrix	矩阵的行
матрица-столбец	column matrix (vector)	矩阵的列
нулевая матрица	zero matrix	零矩阵
единичная матрица	identity matrix	单位矩阵
диагональ	diagonal	对角线

Еще один вид учебных материалов – рабочая тетрадь. Рабочая тетрадь «Теория вероятностей и математическая статистика»[278] составлена на основании Государственного образовательного стандарта дисциплины и охватывает основные разделы программы по теории вероятностей и математической статистике для высших технических учебных заведений. В тетради приведены необходимые теоретические сведения и формулы, задачи для решения на занятиях и задания для самостоятельного решения, таблицы.

Рабочая тетрадь предназначена для студентов ИМОЯК, изучающих курс «Теории вероятностей и математической статистики», и способствует самостоятельной индивидуальной работе иностранных студентов над освоением учебного материала по данному курсу.

Рабочая тетрадь «Теория вероятностей и математическая статистика» (ТВМС), предназначена для работы студентов ИМОЯК на практических занятиях. Материал учебной дисциплины ТВМС состоит из 4-х разделов (теория вероятностей случайных событий, случайные величины и законы распределения случайных величин, двумерные случайные величины, элементы математической статистики), которые содержат 13 практических занятий. В каждом занятии представлен краткий теоретический материал по теме практического занятия, основные теоремы и формулы, задачи для решения на занятии и домашнее задание. Большинство задач взято из известных задачников[279], а часть задач представляет собой авторские разработки. После формулировки задачи имеется свободное место, где студенты записывают решение и сверяют полученный ответ.

По каждому разделу студент выполняет контрольную работу и тест, содержащий как практические, так и теоретические задания. Образцы контрольных работ приведены в конце рабочей тетради. Также в конце рабочей тетради имеются таблицы значений некоторых функций, используемых в теории вероятностей и математической статистике.

В отличие от учебного пособия, в рабочей тетради по каждой теме имеется краткое изложение теоретического материала, формулировки заданий и место для решения в аудитории, а также задания для само-

[278] Глазырина, Е. Д. Теория вероятностей и математическая статистика: Рабочая тетрадь / Е. Д. Глазырина, Е. И. Подберезина; Томский политехнический университет. – Томск: ТПУ, 2011. – С. 88.

[279] Ежов, И. И. Элементы комбинаторики: Пер. с укр. / И. И. Ежов, Л. В. Скороход, М. И. Ядренко– Москва: Наука, 1977. – С. 80; Гмурман, В. Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике: Учебное пособие для втузов / В. Е. Гмурман. – Москва: Высшая школа, 1970. – С. 239.

стоятельного решения. Прочтение текста, разбор примеров, ответы на вопросы – это составляющие самостоятельной внеаудиторной работы студентов по подготовке к работе в аудитории. Таким образом, реализуется принцип опережающего обучения и на занятиях можно расширять и углублять понимание изучаемого материала.

Приведем в качестве примера занятие из рабочей тетради, для краткости не будем оставлять свободное место для решения задач.

ЗАНЯТИЕ 1. ЭЛЕМЕНТЫ КОМБИНАТОРИКИ

Комбинаторика – это раздел математики, посвященный решению задач выбора и распределения элементов некоторого множества в соответствии с заданными правилами.

Размещениями без повторений A_n^k из n элементов по k элементов называются выборки объема k, которые отличаются одна от другой или составом элементов, или порядком их расположения.

Количество возможных размещений находится по формуле

$$A_n^k = \frac{n!}{(n-k)!}.$$

Если элементы повторяются, тогда получим размещения с повторениями:

$$\tilde{A}_n^k = n^k.$$

Сочетаниями без повторений C_n^k из n элементов по k элементов называются выборки объема k, которые отличаются одна от другой только составом элементов.

Количество возможных сочетаний находится по формуле

$$C_n^k = \frac{n!}{k!\cdot(n-k)!}.$$

Если элементы повторяются, тогда получим сочетания с повторениями:

$$\tilde{C}_n^k = \frac{(n+k-1)!}{k!\cdot(n-1)!}.$$

Перестановками P_n из n элементов называются выборки объема n, которые отличаются только порядком следования элементов.

Количество возможных перестановок находится по формуле

$$P_n = n!\,.$$

Число перестановок из n различных предметов, расположенных по кругу, равно $(n-1)!$.

Правило умножения (принцип умножения). Пусть требуется выполнить одно за другим $\boldsymbol{k}$ действий. Если первое действие можно выполнить n_1 способами, второе действие – n_k способами, ..., $\boldsymbol{k}$-действие – n_k способами. Тогда все $\boldsymbol{k}$ действий будут выполнены $n_1 \cdot n_2 \cdot \ldots \cdot n_k$ способами.

Правило сложения (принцип сложения). Если два действия взаимно исключают друг друга, причём одно из них можно выполнить n_2 способами, а другое – n_2 способами, то выполнить одно любое из этих действий можно $n_1 + n_2$ способами.

Задачи

1. Из Москвы до Новосибирска можно доехать поездом и самолётом. Из Новосибирска в Томск можно приехать поездом, самолётом, автобусом и пароходом. Сколькими способами можно осуществить путешествие по маршруту Москва – Новосибирск – Томск?

МЕСТО ДЛЯ РЕШЕНИЯ

Ответ: 8 способами.

2. На вершину горы ведут 7 дорог. 1) Сколькими способами можно подняться на гору и спуститься с неё? 2) Сколькими способами можно подняться на гору и спуститься с неё, если подъем и спуск осуществлять разными путями?

Ответ: 1) 49 способов, 2) 42 способа.

3. Сколько четырёхзначных чисел можно составить из цифр 0, 1, 2, 3, 4, 5, если:

1) ни одна цифра не повторяется более одного раза;

2) цифры могут повторяться;

3) число должно быть нечетным?

Ответ: 300, 1080, 540 чисел.

4. Из 12 студентов необходимо выбрать трёх студентов для участия в соревновании. Сколькими способами можно сделать выбор?

Ответ: 220 способами.

5. В театре 10 актёров и 8 актрис. Сколькими способами можно разделить между ними роли в пьесе, в которой 5 мужских ролей и 3 женские роли?

Ответ: 10160640 способами.

6. Имеется 10 белых шаров и 5 черных шаров. Сколькими способами можно выбрать 7 шаров, чтобы среди них были 3 чёрных?

Ответ: 2100 способами.

7. Сколько существует шестизначных чисел, все цифры которых нечётные? Сколько существует шестизначных чисел, все цифры которых чётные?

Ответ: 15625 нечетных чисел, 12500 четных чисел.

8. Сколькими способами можно распределить 10 специалистов по четырём цехам так, чтобы в них попало соответственно 1, 2, 3, 4 специалиста.

Ответ: 12600 способов.

9. В ящике лежит белый, синий, красный, зелёный и желтый шары. Сколько существует различных способов достать их из ящика (не обязательно все сразу)?

Ответ: 31 способ.

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ 1

1. Нужно разнести телеграммы по шести различным адресам. Сколько разных маршрутов можно выбрать?

МЕСТО ДЛЯ РЕШЕНИЯ

Ответ: 720 маршрутов.

2. Из колоды в 52 карты выбирают три. Сколькими способами можно сделать выбор «двойка, дама, туз»?

Ответ: 64 способа.

3. Пассажир оставил вещи в автоматической камере хранения, а когда пришёл их забирать, то выяснилось, что он забыл номер. Однако он помнит, что в номере были числа 23 и 37. Чтобы открыть камеру хранения, нужно правильно набрать пятизначный номер. Какое наибольшее количество номеров нужно перебрать, чтобы открыть камеру хранения?

Ответ: 60 номеров.

4. Сколько различных вариантов хоккейной команды можно составить из 9 нападающих, 5 защитников, 3 вратарей, если в состав команды должны войти 3 нападающих, 2 защитника и 1 вратарь?

Ответ: 2520 команд.

5. Сколькими способами можно группу из 12 человек разбить на 2 подгруппы, в одной из которых должно быть не более пяти, а во второй – не более девяти человек?

Ответ: 1507 способами.

6. Сколько различных слов можно составить, переставляя буквы слова «ЛОДКА».

Ответ: 120 слов.

Планируется дальнейшая работа над учебными пособиями, дидактическими материалами, контролирующими материалами, тестовыми заданиями для студентов, изучающих курс математики на неродном языке. Также предполагается в дальнейшем размещение разработанных материалов в электронном виде на корпоративном портале Томского политехнического университета и на сайте Института международного образования и языковой коммуникации ТПУ.

Комплекс учебно-методических материалов, предназначенный для студентов, изучающих математику на неродном языке, вариативность заданий по степени сложности, мотивированность формы аудиторной и внеаудиторной работы студентов в приобретении самостоятельных знаний, умений и навыков относятся к основным условиям успешности СРС. Таким образом, организация эффективной самостоятельной работы студентов и создание адаптированных учебно-методических материалов направлены на решение основных задач в области совершенствования образовательной деятельности, предусмотренных Программой повышения конкурентоспособности НИ ТПУ.

Е. Д. Глазырина, О. Н. Ефремова

2.8. Функционирование знаков препинания в некодифицированных текстах на неродном (русском) языке иностранных студентов

В последнее время в педагогике значительное внимание уделяется личностно-ориентированному подходу в процессе обучения, при котором центральной фигурой в обучении является учащийся, осваивающий неродной, в данном случае русский, язык.

В настоящее время в практике составления некодифицированных текстов носителями языка формируется новая система норм и правил, обнаруживающая определенные закономерности относительно соблюдения/несоблюдения кодифицированной нормы. В нашей работе мы рассматриваем функционирование некоторых знаков препинания, варианты их расстановки в некодифицированных текстах на русском языке (студенческих конспектах), авторы которых – иностранные студенты, приехавшие из Китая и обучающиеся в Томском политехниче-

ском университете. Тексты студенческих конспектов мы относим к естественной письменной речи[280]. Орфография и пунктуация студенческих конспектов сохранены полностью.

Обратимся к проблеме постановки знаков препинания в русском языке, так как иностранные (китайские) студенты во время обучения в университете создают тексты на русском языке, руководствуясь пунктуационными нормами и правилами, являющимися обязательными для русского языка.

По мнению ряда исследователей[281], в последнее время пунктуационная норма, по природе более коммуникативно отмеченная, адаптивная, вариативная и менее ортодоксальная, нежели орфографическая[282], демонстрирует тенденцию к размыванию, либерализации, факультативности. Эта тенденция обусловливает, в свою очередь, изменение отношения носителя языка к обязательности соблюдения кодифицированной нормы в любом типе письменного текста.

Так, в некодифицированных текстах мы наблюдаем, наряду со случаями соблюдения нормы, многочисленные примеры отступлений от нее в сторону нормы узуальной, отступлений, свидетельствующих, на наш взгляд, о тенденции к изменению доминирующего принципа пунктуации.

---

[280] Голев, Н. Д. Современная ментально-языковая ситуация в аспекте взаимоотношений ее лингвистического и лингводидактического аспектов / Н. Д. Голев // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. – Барнаул, 2003. – Ч. 2. – С. 178–192; Голев, Н. Д. Исследование русской пунктуации в коммуникативном аспекте: постановка проблемы и программа экспериментального исследования / Н. Д. Голев // Языковая ситуация в России начала XXI века. – Кемерово, 2002. – Т. 1. – С. 146–160; Лебедева, Н. Б. Некоторые аспекты исследования естественной письменной русской речи / Н. Б. Лебедева // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. – Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2002. – Ч. 1. – С. 267–376; Хакимова, Е. М. Ортологическое преломление основных принципов русской орфографии и пунктуации и практика письменной речи / Е. М. Хакимова // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. – Барнаул, 2004. – Ч. 3. – С. 191–199.

[281] Валгина, Н. С. Актуальные проблемы современной русской пунктуации / Н. С. Валгина. – Москва: Высшая школа, 2004. – С. 264; Сиротинина, О. Б. Об актуальности коммуникативного подхода к грамматике / О. Б. Сиротинина, М. А. Кормилицына // Вестник МГУ. Серия: Филология. – 2000. – № 6. – С. 17–32; Прияткина, А. Ф. Русский синтаксис в грамматическом аспекте (синтаксические связи и конструкции): Избр. тр. / А. Ф. Прияткина. – Владивосток: Изд-во Дальне-Вост. ун-та, 2007. – С. 390; Гордеева, О. И. О реализации пунктуационной системы русского языка в некодифицированном тексте / О. И. Гордеева // Асимметрия как принцип функционирования языковых единиц: Сб. ст. в честь проф. Т. А. Колосовой. – Новосибирск, 2008. – С. 333–339 и др.

[282] Голев, Н. Д. Современная ментально-языковая ситуация в аспекте взаимоотношений ее лингвистического и лингводидактического аспектов / Н. Д. Голев // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. – Барнаул, 2003. – Ч. 2. – С. 179.

Изучение современных письменных источников показало, что во многих кодифицированных текстах[283] и в значительной части текстов некодифицированных[284] пунктуацию определяет коммуникативный принцип. Тот факт, что «для русской пунктуации актуальным является коммуникативный принцип при декларированном доминировании структурного»[285], обусловливает противоречия и несостыковки, обнаруживаемые в современных правилах пунктуации. Несколько иная картина наблюдается в функционировании знаков препинания в русских текстах, создаваемых иностранными (китайскими) студентами. В этом случае доминирующим становится не коммуникативный, как у носителей языка, а грамматический принцип ввиду недостаточного знания лексики и синтаксиса русского языка.

Неоднородность пунктуационных правил – это последствие «сложных взаимоотношений» структурного и коммуникативного принципов, что выпукло отражается, например, в отличии качественных и количественных критериев нормативных предписаний, касающихся употребления внешних и внутренних знаков препинания.

Сравнительно недавно начатому изучению нерегламентированной пунктуации предшествуют разноаспектные исследования регламентированной пунктуации, представленные в работах О. С. Ахмановой, О. Б. Сиротининой, Д. Э. Розенталя, Н. С. Валгиной, Б. С. Шварцкопфа, А. Б. Пеньковского, Т. М. Николаевой[286] и др.

---

[283] Голев, Н. Д. Современная ментально-языковая ситуация в аспекте взаимоотношений ее лингвистического и лингводидактического аспектов / Н. Д. Голев // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. – Барнаул, 2003. – Ч. 2. – С. 180; Прияткина, А. Ф. Русский синтаксис в грамматическом аспекте (синтаксические связи и конструкции): Избр. тр. / А. Ф. Прияткина. – Владивосток, 2007. – С. 31.

[284] Гордеева, О. И. О реализации пунктуационной системы русского языка в некодифицированном тексте / О. И. Гордеева // Асимметрия как принцип функционирования языковых единиц: Сб. ст. в честь проф. Т. А. Колосовой. – Новосибирск, 2008. – С. 339.

[285] Там же. – С. 334.

[286] Ахманова, О. С. Об основных понятиях «нормы речи» / О. С. Ахманова, В. Д. Беляев, В. В. Веселитский // Научные доклады высшей школы. Серия: Филологические науки. – 1965. – № 4. – С. 88–98.

Сиротинина, О. Б. Об актуальности коммуникативного подхода к грамматике / О. Б. Сиротинина, М. А. Кормилицына // Вестник МГУ. Серия: Филология. – 2000. – № 6. – С. 17–32; Сиротинина, О. Б. Ответ на анкету о состоянии русского языка / О. Б. Сиротинина // Русская речь. – 1992. – № 4. – С. 29–34.

Розенталь, Д. Э. Справочник по орфографии и пунктуации / Д. Э. Розенталь. – Москва: Гамма-С.А., 1999. – С. 368; Розенталь, Д. Э. Пунктуация и управление в русском языке / Д. Э. Розенталь. – Москва: Книга, 1988. – С. 356.

Валгина, Н. С. Актуальные проблемы современной русской пунктуации / Н. С. Валгина. – Москва: Высшая школа, 2004. – С. 264; Валгина, Н. С. Орфография

В настоящее время нерегламентированная пунктуация рассматривается, во-первых, в аспекте факультативности и/или контекстуальной обусловленности знаков препинания[287], во-вторых, в аспекте коммуникативно детерминированной трансформации пунктуационной нормы в различных типах текстов. Достаточно подробно описаны функции авторской пунктуации в художественном тексте, как приметы индивидуального стиля писателя, и определена роль знаков препинания в передаче на письме особенностей разговорной речи в работах С. А. Гостеевой, Л. М. Кольцовой, С. А. Копыловой, Н. Н. Ореховой, Н. С. Валгиной, В. Н. Светлышевой[288] и др., исследуется пунктуационное оформление некоторых жанров естественной письменной речи в работах Н. Д. Голева, Н. Б. Лебедевой, Е. М. Хакимовой[289] и др.

и пунктуация: справочник / Н. С. Валгина, В. Н. Светлышева. – Москва., 2002. – С. 320.

Шварцкопф, Б. С. Современная русская пунктуация. Система и ее функционирование / Б. С. Шварцкопф. – Москва: Наука, 1988. – С. 192.

Пеньковский, А. Б. Опыт описания русской пунктуации как функциональной системы / А. Б. Пеньковский, Б. С. Шварцкопф // Современная русская пунктуация. – Москва, 1979. – С. 5–25.

Николаева, Т. М. О функциях пунктуационных знаков в русском языке / Т. М. Николаева // Современная русская пунктуация. – Москва, 1979. – С. 16.

[287] Валгина, Н. С. Актуальные проблемы современной русской пунктуации / Н. С. Валгина. – Москва, 2004. – С. 264; Валгина, Н. С. Орфография и пунктуация: справочник / Н. С. Валгина, В. Н. Светлышева. – Москва, 2002. – С. 320; Розенталь, Д. Э. Справочник по орфографии и пунктуации / Д. Э. Розенталь. – Москва, 1999. – С. 368; Розенталь, Д. Э. Пунктуация и управление в русском языке / Д. Э. Розенталь. – Москва, 1988. – С. 356 и др.

[288] Гостеева, С. А. К вопросу об употреблении современной русской пунктуации / С. А. Гостеева // Материалы по русско-славянскому языкознанию. – Воронеж, 1974. – С. 54–62;

Кольцова, Л. М. Пунктуация художественного текста как уровневая система / Л. М. Кольцова // Филологические записки. – 2000. – Вып. 15. – С. 201–216;

Копылова, С. А. Функционирование многоточия в русских литературных текстах 18-20 веков: Дис. … канд. филол. наук / С. А. Копылова. – Москва, 2000. – С. 202;

Орехова, Н. Н. Пунктуационная система языка: формирование, динамика развития (на материале русского и английского языков): Дис. … д-ра филол. наук / Н. Н. Орехова. – Воронеж, 2001 – С. 292; Орехова, Н. Н. Современная русская пунктуация: состояние и пути усовершенствования / Н. Н. Орехова // Русский язык: исторические судьбы и современность: Материалы II междунар. конгресса исследователей рус. яз. (март 2004). – Москва, 2004. – С. 237–251;

Валгина, Н. С. Орфография и пунктуация: справочник / Н. С. Валгина, В. Н. Светлышева. – Москва: Изд-во Булатникова И. С., 2002. – С. 320;

[289] Голев, Н. Д. Современная ментально-языковая ситуация в аспекте взаимоотношений ее лингвистического и лингводидактического аспектов / Н. Д. Голев // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. – Барнаул, 2003. – Ч. 2. – С. 178–192; Голев, Н. Д. Исследование русской пунктуации в коммуникативном

Все перечисленные работы посвящены исследованиям русских текстов, составленных носителями языка, тогда как тексты на иностранном (русском) языке с точки зрения того, как функционируют в них знаки препинания, пока не были исследованы и проанализированы.

В настоящей работе мы исследуем различные варианты употребления знаков препинания в некодифицированных текстах (студенческих конспектах), принадлежащих к естественной письменной речи, авторами которых стали иностранные студенты Томского политехнического университета. Были исследованы 84 конспекта студентов подготовительного отделения, 1–3 курсов Института международного образования и языковой коммуникации, проанализированы более 500 синтаксических единиц. В результате работы выявлены особенности функционирования знаков препинания в текстах на русском языке, написанных студентами из КНР.

Особенности функционирования знаков препинания в конце предложения в некодифицированных текстах (конспектах иностранных студентов томских вузов)

Функционирование точки в конце предложения в конспектах иностранных студентов

Известно, что самым распространенным знаком препинания в конце предложения является точка.

Широко распространено мнение, что постановка знаков препинания в конце предложения – один из самых трудных вопросов русской пунктуации, так как никакие грамматические правила не указывают, где необходимо провести границу между предложениями[290]. Если для русских студентов определение границ предложения не представляется очень сложным, то для иностранных студентов постановка этого наиболее распространённого знака препинания достаточно сложна и неопределённа.

аспекте: постановка проблемы и программа экспериментального исследования / Н. Д. Голев // Языковая ситуация в России начала XXI века. – Кемерово, 2002. – Т. 1. – С. 146–160.

Лебедева, Н. Б. Некоторые аспекты исследования естественной письменной русской речи / Н. Б. Лебедева // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. – Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2002. – Ч. 1. – С. 267–376;

Хакимова, Е. М. Ортологическое преломление основных принципов русской орфографии и пунктуации и практика письменной речи / Е. М. Хакимова // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. – Барнаул, 2004. – Ч. 3. – С. 191–199.

[290] Шапиро, А. Б. Основы русской пунктуации / А. Б. Шапиро. – Москва: Изд-во АН СССР, 1955. – С. 97.

В современной лингвистике отмечается расширение функций точки. «Сохраняя свое изначальное значение – указывать на конец мысли, понижение интонации в конце повествовательного предложения, она способна приобретать и самостоятельную значимость, способна расширять свои функции, включаясь в систему стилистических, акцентных и даже смысловых средств; так на базе структурно единого предложения создается ряд высказываний, интонационно и логически выделенных. Точка может усилить художественную и публицистическую выразительность письменного текста»[291]. Все вышеперечисленное касается текстов конспектов русских студентов, иностранцы объясняют употребление точки только как «знака конца предложения».

Исследуемый нами материал подтверждает тот факт, что точка – самый распространенный знак конца предложения. Точкой заканчиваются почти 74 % предложений.

В большинстве случаев отмечается соблюдение пунктуационных норм, то есть совпадение норм кодифицированного литературного языка и тех норм, которыми руководствуются авторы конспектов при постановке этого знака препинания. Следовательно, основные функции точки в кодифицированных и некодифицированных текстах совпадают. Несмотря на то, что конспекты принадлежат студентам разных курсов, можно сказать, что норма в постановке точки соблюдается большинством из них, что позволяет говорить об устойчивости пунктуационной нормы.

В китайском языке предполагается использование в конце повествовательного предложения точки, не похожей на аналогичный знак препинания в русских текстах. Речь идёт о так называемой полой точке. В переведенном на русский язык учебнике по грамматике китайского языка В.И. Горелова написано:

«**Точка (.)** ставится в конце повествовательного, а иногда и побудительного предложения. Пример: *Советский Союз – социалистическое государство***.»**[292]. Как видим, вариантов точки этим автором не даётся. О срединной точке и правилах её постановки не сказано ничего. В учебнике по грамматике китайского языка, изданном непосредственно в Китае, в издательстве Пекинского университета языка и культуры в 2006 году, содержатся более подробные сведения о знаках препинания в конце предложения: «Точка … обозначает паузу после полного

[291] Валгина, Н. С. Актуальные проблемы современной русской пунктуации / Н. С. Валгина. – Москва: Высшая школа, 2004. – С. 110.

[292] Горелов, В. И. Грамматика китайского языка. – Москва, 1982. – С. 253.

завершения предложения»[293]. Имеется в китайской пунктуационной системе и знак препинания точка, по рисунку совпадающая с русской точкой, но обладающий совершенно другими функциями. Это срединная точка.

«Срединная точка на письме обозначается символом «·». Этот знак препинания представляет собой маленькую круглую точку, по ширине занимает место одного иероглифа, ставится строго по центру занимаемой площади. В основном используется для разграничения месяца и дня при написании даты, а также имени-фамилии иностранцев и представителей национальных меньшинств. Например: *Он принимал участие в движении «Девятое·декабря». Норман·Бетьюн – известный канадский врач. Да·Винчи – известный итальянский художник*»[294].

В русских текстах, написанных китайскими студентами, нами отмечены случаи постановки точки, тогда как полая и срединная точка не употребляются, следовательно, студенты признают русскую пунктуационную систему и для создания текстов на русском языке используют русскую систему знаков препинания.

Случаи нормативного употребления точки в конспектах достаточно разнообразны.

1. В большинстве исследованных нами предложений последовательно отмечается использование точки в ее основной функции – членить текст на отдельные предложения, указывая на конец повествовательного предложения, представляющего собой законченную коммуникативную единицу. Иностранные студенты точкой отмечают границы разных по сложности предложений.

Соблюдение норм постановки точки свидетельствует о том, что в большинстве случаев нормы кодифицированного литературного языка и те нормы, которыми руководствуются авторы конспектов, совпадают, следовательно, норма понята и принята. Причиной этому, на наш взгляд, служит факт изначального доминирования коммуникативного принципа при установлении правил постановки точки в зависимости от специфики синтаксического членения пишущим собственной речи.

В конспектах студентов-иностранцев мы наблюдаем в основном соблюдение нормы постановки точки в конце предложения:

- *Приведу некоторые факты из его биографии.*

[293] Курс написания сочинений на китайском языке, средний уровень владения, издание класса А / Ред.: Лу Шийи, Ван Цзе. Пекин, 2006. – Т. 1. – С. 72.

[294] Курс написания сочинений на китайском языке, средний уровень владения, издание класса А / Ред.: Лу Шийи, Ван Цзе. Пекин: Изд-во Пекинского ун-та яз. и культуры, 2006. – Т. 1.– С. 93.

- *Получив твоё письмо, в котором ты просишь меня охарактеризовать человека, который претендует на должность гида-переводчика в твоей фирме.*
- *Я знаю его на подготовительных курсах.*
- *Не сомневаюсь, что он лучше других будет выполнять обязанности гида-переводчика.*
- *Надеюсь, моя рекомендация будет тебе полезна.*

Объяснения студентов-иностранцев выглядят однотипно: «В конце предложения ставится точка». При обучении пунктуации русского языка иностранные студенты стараются унифицировать и максимально упростить правила постановки знаков препинания для экономии усилий и лучшего запоминания, не употребляют некоторых знаков препинания, в частности, полую точку.

В конспектах иностранных студентов пунктуационная норма соблюдается строго, что обусловлено особенностями менталитета жителей из стран юго-восточной Азии. Правила поведения строго регламентируют практически все особенности личных и деловых отношений, тем более грамматические правила[295].

2. Использование точки в сокращенных словах является одной из особенностей пунктуационного облика студенческого конспекта, так как записывание лекции предполагает составление записей для себя в условиях жесткого лимита времени.

В конспектах иностранных студентов сокращения встречается гораздо реже, чем в текстах русских студентов, так что говорить о какой-либо тенденции в постановке / отсутствии точки в данном случае не представляется возможным. Требуются дальнейшие исследования. Можно с уверенностью утверждать, что в написании общеизвестных слов (т.д., т.п., г.) это правило неукоснительно соблюдается:

- *В течение стажировки я изучил правоведение, русский язык философию и т. д.*
- *пятница, 25 сентября 2009 г.*
- *Если реактивы в посуде может реагировать на стекло, посуды будут изменять материал. Каучук, пластик. фарфор. и. т.д, эти материалы могут использаваться химическами посудами.*

В исследованных нами конспектах иностранных студентов пунктуационная норма по постановке точки в сокращённых словах со-

[295] Горелов, В. И. Грамматика китайского языка / В. И. Горелов. – Москва: Просвещение, 1982. – С. 280; Курс написания сочинений на китайском языке, средний уровень владения, издание класса А. / Ред.: Лу Шийи, Ван Цзе. – Пекин: Изд-во Пекинского ун-та яз. и культуры, 2006. – Т. 1. – С. 145.

блюдается достаточно строго.

3. В конспектах как русских, так и иностранных студентов, в соответствии с нормой, точка в заголовках не ставится. Например:

• *Рекомендательное письмо*

• *Почему нелегко стать хорошими родителями*

Студент-иностранец не помнит правила, при объяснении пишет: «Не знаю. Надо», в соответствии с нормой он не ставит точку в заголовке, но объяснить ее отсутствие не может.

В то же время в конспектах иностранных студентов имеются немногочисленные случаи отступлений от пунктуационной нормы в функционировании точки.

Нарушения пунктуационной нормы в постановке знаков препинания (точки) в конце предложения

1. В конспектах точка используется при пунктуационном оформлении заголовков, в названиях тем и пунктов плана. Однако следует признать, что норма, требующая написания заголовка без точки, касается печатной продукции и не может быть целиком и полностью отнесена к написанным от руки текстам. Имеется нормативное указание на возможность (в качестве варианта) постановки точки в заглавиях[296].

В конспектах 18 % заголовков отмечены точкой.

Объяснения авторов таковы: по привычке в конце предложения поставил точку. Достаточно грамотные студенты считают постановку точки в заглавии отступлением от нормы, осознают неправильность пунктуационного оформления заголовка, однако навык играет значительную роль. Студенты, не отличающиеся высоким уровнем грамотности, не видят ошибки и пишут без объяснений, не сомневаясь, что поступают верно, ставя точку в заголовке, не отличая его от любого другого высказывания. На восприятии предложения наличие точки в заголовке не отражается.

Объяснения отступлений от нормы разнообразны.

Иногда в заголовке ставится точка, так как заголовок воспринимается как отдельное предложение, нуждающееся в пунктуационном оформлении:

- *Отчёт.*
- *Как жить без общего языка.*
- *Отчёт о стажировке.*

[296] Розенталь, Д. Э. Справочник по орфографии и пунктуации / Д. Э. Розенталь. – Москва: Гамма-С.А., 1999. – С. 102–103.

Точку в заголовке студент считает «специальной формой» пунктуационного отделения предложения. Учитывая сложности перевода, есть основания полагать, что точка воспринимается как знак препинания, обозначающий конец предложения как информационной единицы.

Следует отметить, что пунктуационная система в иероглифических языках (например, в китайском) сложилась гораздо позднее, чем в русском, на формирование пунктуационной системы в китайском языке оказала влияние хорошо структурированная пунктуационная система русского языка. Правило постановки точки в учебнике грамматики, предназначенном для китайских студентов и изданном в России, имеет усеченный вариант и не содержит нормирование написания заголовков: «Точка ставится в конце повествовательного, а иногда и побудительного предложения»[297]. В изданном в Китае учебнике Пекинского государственного университета культуры и искусства сказано о точке лишь то, что этот знак препинания «…обозначает паузу после полного завершения предложения»[298]. Необходимо отметить, что в текстах на русском языке студенты из различных провинций Китая не ставят круглую (полую внутри) точку. Этот знак препинания встречается только в текстах на китайском языке и исключительно редко – на русском. В исследованном материале нами отмечен единичный случай постановки полой точки в конспекте китайского студента.

Можно предположить, что у авторов конспектов под влиянием русской пунктуационной системы формируются собственные нормы, которых они придерживаются при пунктуационном оформлении текстов, вариант кодифицированной нормы. Обнаруживается тенденция к изменению пунктуационной нормы в написании заголовков: как вариант допустимым считается написание заголовков с точкой. В конспектах иностранных студентов наблюдается различное пунктуационное оформление заголовков.

2. Имеются также отступления от норм постановки точки в конце высказывания. В 13 % предложений точка отсутствует в финале структурно завершенных предложений разной сложности.

Авторы конспектов считают отсутствие точки отступлением от норм, но допускают возможность в процессе записи лекции не ставить

---

[297] Горелов, В. И. Грамматика китайского языка / В. И. Горелов. – Москва: Просвещение, 1982. – С. 35.

[298] Курс написания сочинений на китайском языке, средний уровень владения, издание класса А. / Ред.: Лу Шийи, Ван Цзе. Пекин: Изд-во Пекинского ун-та яз. и культуры, 2006. – Т. 1. – С. 72.

конечную точку по причине нехватки времени. В случае отсутствия точки делают достаточно большой пробел (интервал) между предложениями или же следующее предложение пишут с новой строки с большой буквы, давая тем самым понять, что предыдущее предложение закончено, а следующее началось.

В исследованных нами конспектах студентов-иностранцев нарушения пунктуационных норм, выражающиеся в отсутствии точки в конце предложения, как уже было отмечено, встречаются редко:

- *Я получил твое письмо, в котором ты попросил меня рекомендовать тебе кто-то, личностные и профессиональные качества которого соответствуют работе директора завода «ГМП»*
- *Не случайно ведь говорят что «Яблоко от яблони недалеко падает»*

Студенты никак не комментируют эти фразы, так как нарушений не замечают, однако в случае привлечения внимания к этим предложениям воспринимают их как несомненную ошибку. Подобная ситуация встречается в исследованных нами конспектах студентов-первокурсников, приехавших учиться в Томский политехнический университет из различных провинций Китая. Однако на старших курсах при совместном обучении происходит влияние русских студентов на иностранцев, и в их конспектах появляются ошибки, похожие на ошибки в тетрадях русских студентов. К тому же, на младших курсах объём лекционных курсов не слишком велик, однако со временем доля лекций в расписании студентов увеличивается, что приводит к появлению различных вариантов пунктуационного оформления конспектов.

3. В конспектах студентов точка иногда не ставится в конце структурно незавершенных построений как определенный сигнал, понятный автору конспекта.

Таких незавершенных предложений немного, не более 10 % от общего количества с отсутствием конечного знака. Интересно, что авторы не считают в этих случаях отсутствие точки ошибкой (нет предложения – нет финального знака препинания). Более того, отсутствие точки может восприниматься как знак привлечения повышенного внимания к содержанию высказывания.

- *Будем жить*

Отсутствие точки объяснено тем, что конечный знак препинания находится «в следующем предложении». Предложение без конечного знака препинания воспринимается студентом как сигнал к продолжению в следующем предложении. Из контекста можно понять смысл высказывания:

- *Как мы живём в будущем? В наши дни очень серьёзно стоит вопрос о защите окружающей среды.*

Исследуемый материал показал, что в основном пунктуационные нормы, которыми руководствуются авторы конспектов, иностранные студенты, совпадают с нормами кодифицированного русского языка, однако встречаются и отступления от нормы, обусловленные различными причинами.

В большинстве случаев точка нормативно используется как знак конца предложения в ее основной функции – членить текст, указывая на конец повествовательного предложения, представляющего собой законченную коммуникативную единицу.

Таким образом, в конспектах иностранных студентов имеются случаи отступления от кодифицированных норм, варианты использования знаков препинания, которые можно объяснить не только поспешностью записи, но и изменениями в правилах, которыми руководствуются авторы текстов. Это свидетельствует о постепенном формировании у иностранных (китайских) студентов определенного свода правил постановки знаков препинания в некодифицированных текстах, включающего следующие правила использования точки.

1. Точка ставится в конце повествовательного предложения.
2. Допустимо не ставить точку в конце предложения, если имеются иные графические сигналы завершения предложения (написание следующего предложения с большой буквы или с новой строки).
3. Допустимо не ставить точку в конце предложения для привлечения к нему внимания или для обозначения незаконченности высказывания, требующего последующего завершения.
4. Допустимо не ставить точку при написании сокращенных слов и инициалов при наличии длинного пробела между словами.
5. Точка не ставится при пунктуационном оформлении заголовков.
6. Допустимо ставить точку в заголовке для придания законченности фразе.

Кроме точки, в конце предложения в конспектах томских студентов-иностранцев употребляются восклицательный и вопросительный знаки.

Функционирование восклицательного знака в конце предложений в конспектах иностранных студентов

Выделяют две основные нормативные функции восклицательного знака в русском языке в кодифицированных текстах:

1) он отделяет одно предложение от другого, сигнализируя о его законченности (синтаксическая функция);
2) указывает на особый характер высказывания (смысловая функция)[299].

Факультативно восклицательный знак употребляется:

1) при обращении;
2) при междометии;
3) при расчленении (сегментации) восклицательного предложения с однородными членами (после каждого из них);
4) при цитировании (восклицательный знак в скобках обозначает отношение автора текста к сообщаемому)[300].

Основанием для постановки в конце предложения восклицательного знака является наличие эмоционального оттенка, сопровождающего заключающееся в предложении высказывание[301].

Нормы постановки восклицательного знака в «Правилах русской орфографии и пунктуации» описаны весьма скупо: указано, что восклицательный знак ставится в конце восклицательных предложений, а также после обращений и междометий[302].

Требования к синтаксису текстов научного стиля, который «тяготеет к речевым средствам, лишенным эмоциональной нагрузки и экспрессивных красок», обусловливают особенности пунктуационного оформления и таких произведений научно-учебного подстиля научного стиля, как студенческие конспекты. Синтаксис научных текстов рассчитан не на эмоциональное, а на логическое, интеллектуальное восприятие, и поэтому в нем «обычно отсутствуют предложения, передающие экспрессивные качества речи. Не характерны для научного стиля эмоционально окрашенные предложения, всевозможные умалчивания, недоговоренность и т. д.»[303]

Вследствие этого закономерно, что восклицательный знак реже других знаков препинания встречается в исследуемом материале. Предложения эти единичны (менее 1 %), однако оставлять их без внимания нельзя. В конспектах иностранных студентов предложений

---

[299] Иванова, В. Ф. История и принципы русской пунктуации / В. Ф. Иванова. – Ленинград: ЛГУ, 1962. – С. 24.

[300] Шварцкопф, Б. С. Современная русская пунктуация. Система и ее функционирование / Б. С. Шварцкопф. – Москва: Наука, 1988. – С. 76.

[301] Шапиро, А. Б. Основы русской пунктуации / А. Б. Шапиро. – Москва, 1955. – С. 394.

[302] Правила русской орфографии и пунктуации. – Москва: Учпедгиз, 1956. – С. 105–106.

[303] Валгина, Н. С. Актуальные проблемы современной русской пунктуации / Н. С. Валгина. – Москва: Высшая школа, 2004. – С. 16.

с восклицательным знаком еще меньше (0,1 %), что еще раз подтверждает тот факт, что эмоциям не место в научном тексте.

В употреблении восклицательного знака в студенческих конспектах студентов иностранцев отмечаются следующие особенности.

1. В основном наблюдается совпадение норм кодифицированного литературного языка и тех норм, которыми руководствуются авторы конспектов. Восклицательный знак используется в конспектах для выражения отношения пишущего к записанной информации.

Есть основания считать употребление восклицательного знака в анализируемых текстах проявлением эмоционального отношения автора конспекта к фиксируемой информации, что не характерно для научного стиля в целом.

В функционировании восклицательного знака в конспектах на русском языке китайских студентов имеются некоторые особенности.

Нормы постановки восклицательного знака в китайском языке в конце предложения утверждают: «Восклицательный знак (!) ставится в конце восклицательного, а иногда и побудительного предложения. Пример: *Долой поджигателей войны!*»[304]. В учебнике Пекинского университета[305] читаем: «Восклицательный знак … обозначает сильные эмоции говорящего, ставится в конце восклицательного предложения. Иногда побудительные предложения и предложения – риторические вопросы также передают чувства говорящего, поэтому в конце них также уместно использование восклицательного знака». В качестве иллюстрации используются предложения: «*Как тихо в библиотеке! С днем рождения! Идем скорее! Да где уж мне до него!*»

Как видим, постановка этого знака препинания в китайском языке предполагает пунктуационное оформление сильных эмоций, что не характерно для научного стиля речи.

В конспектах на русском языке китайских студентов нами отмечено всего несколько предложений с восклицательным знаком. Этот знак встречается в предложениях с обращением, содержащихся в примерах писем различной стилевой направленности, деловых и личных:

- *Дорогой Антон!*

Обращения в тексте чаще всего отделяет точка, наличие восклицательного знака при обращении студент объясняет выражением эмоций. Открыто выражать свои эмоции и чувства не характерно для

[304] Горелов, В. И. Грамматика китайского языка / В. И. Горелов. – Москва: Просвещение, 1982. – С. 253.

[305] Курс написания сочинений на китайском языке, средний уровень владения, издание класса А / Ред.: Лу Шийи, Ван Цзе. Пекин, 2006. – Т. 1. – С. 24.

жителей юго-восточной Азии, подобные предложения иностранные студенты воспринимают как передачу элементов чужой культуры, поскольку сами не отличаются эмоциональностью.

В тетрадях также отделяют восклицательным знаком слова-пожелания и слова-прощания:

- *Всего доброго!*
- *До свидания!*

Есть основания полагать, что восклицательный знак студенты-иностранцы ставят в качестве подражания пунктуационному оформлению синтаксических единиц в тетрадях русских студентов.

2. Восклицательный знак используется в конспектах в традиционном для него качестве графического средства привлечения внимания к определенной информации.

В конспектах студентов-иностранцев нами были обнаружены два случая употребления восклицательного знака на полях тетради – напротив записи темы лекции:

- *Зависимость от интернета*
- *Почему государство должно помогать студентам искать работу.*

Есть основания предполагать, что восклицательный знак здесь несет функцию привлечения внимания к записи, что указывает на отношение пишущего к теме занятия (признается важность написанного) и является выражением субъективного отношения к высказыванию.

Восклицательный знак редко встречается в конспектах иностранных студентов, так как главное в процессе конспектирования – не передача эмоций, а безоценочная фиксация учебного материала.

Восклицательный знак в несвойственной ему позиции, в начале предложения, употребляется для привлечения внимания, для указания на важность записанной информации. Кроме того, восклицательные знаки здесь играют роль своеобразного маркера, так как находятся ближе к полям, что позволяет увидеть их в первую очередь и обратить внимание.

Таким образом, анализ фактического материала показал, что восклицательный знак в качестве конечного знака препинания редко используется в конспектах студентов, что обусловлено жанрово-стилистическими особенностями конспекта. Поскольку немногочисленные правила нормативного употребления восклицательного знака основаны по преимуществу на грамматическом, а не коммуникативном принципе пунктуации, постановка этого знака требует от студентов твёрдого заучивания правил, примеров употребления знаков препинания;

наблюдаемые в конспектах случаи постановки восклицательного знака в основном соответствуют норме. В то же время отмечена постановка восклицательного знака в инициальной позиции, что свидетельствует об изменении его функций, об использовании его в качестве маркирующего средства для привлечения внимания к важной информации.

Анализ текстов студенческих конспектов позволил сформулировать следующие примерные правила использования восклицательного знака в некодифицированных текстах.

1. Восклицательный знак ставится в конце предложения для выражения отношения пишущего к фиксируемой информации.
2. Допустимо ставить восклицательный знак в начале предложения в качестве дополнительного средства привлечения внимания.
3. Величина восклицательного знака находится в прямой зависимости от степени значимости записанной информации.

Среди знаков препинания, употребляющихся в конце предложения, ставится и вопросительный знак.

Функционирование вопросительного знака в конце предложения в конспектах иностранных студентов на русском языке

Вопросительный знак в кодифицированных текстах на русском языке выполняет одновременно две функции:

1) отделяет одно предложение от другого (синтаксическая функция);
2) указывает на особый характер высказывания – вопросительный (смысловая функция). Предложения, в конце которых стоит вопросительный знак, отличаются особой вопросительной интонацией[306].

Факультативно вопросительный знак употребляется:

1) при расчленении (сегментации) вопросительного предложения с однородными членами (после каждого из них);
2) в косвенном вопросе (подчеркивание вопросительности);
3) при цитировании (вопросительный знак в скобках означает сомнение автора).

В кодифицированном тексте вопросительное предложение служит собственно вопросом или вопросом-размышлением, подчеркивает нужную мысль, выражает предположение, является эмоциональным откликом на ситуацию и др.[307]

---

[306] Шапиро, А. Б. Основы русской пунктуации / А. Б. Шапиро. – Москва, 1955. – С. 107.

[307] Шварцкопф, Б. С. Современная русская пунктуация. Система и ее функционирование / Б. С. Шварцкопф. – Москва: Наука, 1988. – С. 76.

Основное предназначение вопросительного знака – указывать на наличие запроса о какой-либо информации.

В учебном пособии Пекинского университета, выпущенном за рубежом[308], указано, что «вопросительный знак … обозначает завершение вопросительного предложения». Примеры: *Сколько стоит эта книга? Какая нам польза от того, что мы тут сядем? Неужели ты до сих пор не понял, в чем тут дело*[309]. Как видим из примеров, в этом пособии не разведены понятия собственно-вопросительного предложения и предложения – риторического вопроса, не предполагающего получения ответа; они всего лишь преследуют цель привлечь внимание к проблеме, выразить эмоциональное отношение к ней.

В учебнике В.И. Горелова читаем: «Вопросительный знак ставится в конце вопросительного предложения. Пример: *В каком году создана Китайская Народная Республика?*»[310].

Анализ конспектов иностранных студентов позволил отметить, что вопросительный знак встречается в исследуемом материале исключительно редко, всего в 3 % случаев. Выявлены следующие особенности употребления вопросительного знака в конспектах.

1. Отмечено совпадение пунктуационных норм кодифицированного литературного языка и норм, которыми пользуются авторы конспектов для пунктуационного оформления текстов.

Чаще всего появление вопросительного знака в конспекте – фиксация вопроса преподавателя. Вопросительные предложения используются лектором с целью активизации мыслительной деятельности слушателей, привлечения их внимания к главным вопросам темы, что является отражением индивидуальной манеры ведения лекции. Как правило, за вопросом следует ответ:

• *а) Какова тема текста?*

•*Тема текста – «Зависимость от интернета».*

• *б) Является ли эта тема актуальной? Почему?*

•*На мой взгляд, эта тема является актуальной, так как она серьёзно влияет на здоровье, психику и жизнь человека.*

[308] Курс написания сочинений на китайском языке, средний уровень владения, издание класса А. / Ред.: Лу Шийи, Ван Цзе. Пекин: Изд-во Пекинского ун-та яз. и культуры, 2006. – Т. 1.– С. 145.

[309] Курс написания сочинений на китайском языке, средний уровень владения, издание класса А. / Ред.: Лу Шийи, Ван Цзе. Пекин: Изд-во Пекинского ун-та яз. и культуры, 2006. – Т. 1.– С. 57.

[310] Горелов, В. И. Грамматика китайского языка / В. И. Горелов. – Москва: Просвещение, 1982. – С. 253.

В постановке вопросительного знака в текстах на русском языке, написанных иностранными студентами, имеются и отступления от нормы. Данный ниже пример показывает, что иностранными студентами не всегда твердо различаются вопросительные и побудительные интонации задания. Это предложение начинает план ответа студента:

- *Сформулируйте основную мысль?*

В конце предложения студентом ставится вопросительный знак, цвидимо, по аналогии с последующими вопросительными предложениями, продиктованными преподавателем. И хотя указанное предложение не содержит вопроса и не имеет определенных грамматических показателей вопросительного предложения (наличие вопросительных местоимений, порядок слов, интонация), студент ставит вопросительный знак, стремясь к единообразию в записи. Остальные предложения в фиксируемом плане вопросительные, следовательно, по мнению студента, и в этом тоже спрашивается о чем-то. Иностранные студенты не очень уверены в собственных знаниях, не всегда различают вопросительную интонацию при произношении и особенно если они видят напечатанный текст.

Запись ответа дается ниже: *В тексте речь идет о проблеме зависимости от интернета.*

Далее в тексте запись вопросов продолжается:

- *Является ли эта тема актуальной? Почему?*

Ответ студента: *На мой взгляд, эта проблема* [зависимость от интернета] *является актуальной, так как она серьезно влияет на здоровье.*

- *Как вы относитесь к этой проблеме?*

Ответ студента: *Я отношусь положительно, потому что в Китае многие люди зависят от интернета.*

Смысл перевода: студент не оправдывает распространение интернета в мире, он согласен с тем, что проблема существует не только в России, но и в Китае.

- *Как относятся к этой проблеме другие?*

Ответ студента: *У меня несколько друзей относятся к этому отрицательно.*

- *Что вы имеете в виду?*

Ответ: *Мне кажется, что интернет вреден для нас.*

- *Что вы об этом знаете?*

Ответ: *Я знаю, что интернет, как наркотик.*

- *Кто должен за это отвечать?*

Ответ студента: *Мне кажется, никто не точно знает, что интернет – это полезен или вреден.*

- *Сравните, пожалуйста, ситуацию в России и в вашей стране?*

Ответ студента: *По сравнению с Россией, в Китае эта проблема более серьезная.*

В этом случае, как и в первом предложении, наблюдается несоответствие кодифицированной норме: побуждение к действию записано в виде вопроса.

- *А вы знаете примеры таких ситуаций?*

Нет ответа.

- *Что вы можете предложить, чтобы решить эту проблему?*

Ответ: *Для решения этой проблемы можно предложить инструктирование пользователей интернета.*

- *Какой вывод можно сделать?*

Ответ: *Наконец, можно сделать следующий вывод: в интернете больше вреда, чем пользы.*

Этот записанный план-вопросник позволяет утверждать, что студенты-иностранцы неуверенно различают вопросительные и побудительные предложения, делают ошибки в постановке конечного знака препинания, что обусловлено особенностями восприятия текста: без вопросительных слов интонация русских вопросительных предложений воспринимается студентами-иностранцами с трудом.

Следующее предложение, содержащее вопрос, – это запись темы сочинения, написанной на доске преподавателем:

- *Как мы будем жить в будущем?*

Постановка вопросительного знака в конце предложения в этом случае соответствует норме. Следовательно, знаки препинания в вопросительных предложениях ставятся в соответствии с нормой в том случае, если предложения переписаны студентами с доски.

Есть основания считать, что вопросительные предложения воспринимается иностранными студентами с трудом. При записи под диктовку студенты не всегда различают вопрос и побуждение к выполнениию задания, особенно если предложения проговариваются почти без паузы. Все это обусловливает особенности работы в процессе обучения русскому языку как иностранному: необходимо четко формулировать вопросительное предложение, произносить его, соблюдая правильную вопросительную интонацию. К тому же, при обучении синтаксису и пунктуации в преподавании русского языка как

иностранного требуется больше учебных часов, чем при обучении русскому языку как родному.

2. В конспектах студентов в практике употребления вопросительных предложений встречаются и риторические вопросы, не предполагающие ответа и использующиеся для привлечения внимания:

- *Какова цивилизацион. принадлежность России: Запад или Восток?*

Ответа на вопрос в конспекте не было. Вопросительный знак в данном случае употребляется с целью привлечения внимания к проблеме с тем, чтобы задуматься над смыслом предложения. Следовательно, знак препинания используется для активизации мыслительной деятельности участников коммуникации.

Использование вопросительного знака в случае его использования в конспектах в соответствии с нормативными предписаниями отражает особенности первичного текста лекции и индивидуальной манеры подачи учебного материала преподавателем, стремящимся привлечь внимание студентов к поставленной проблеме, активизировать мыслительные усилия для решения учебной задачи.

В исследуемом материале, в конспектах студентов, имеются случаи отступления от норм постановки знаков препинания. Есть основания считать случаи нерегламентированного употребления вопросительного знака в конспектах студентов иллюстрацией действия не столько коммуникативного, сколько грамматического принципа пунктуационного оформления текста.

Анализ текстов студенческих конспектов позволил сформулировать правило использования вопросительного знака в некодифицированных текстах на русском языке, созданных иностранными студентами.

1. Вопросительный знак ставится в конце предложения для выражения вопросительного значения.
2. Желательно использовать вопросительные местоимения в вопросительных предложениях.

Итак, рассмотрев особенности функционирования внешних знаков препинания на материале студенческих конспектов (знаков препинания конца предложения): точки, вопросительного и восклицательного знаков в некодифицированных текстах, можно сделать определенные выводы. Внешние знаки оформляют предложение снаружи, являются показателями синтаксического, структурного членения письменной речи и указывают на характер фразы.

Наблюдаемое в большинстве случаев совпадение норм кодифицированного литературного языка и норм, которыми руководствуются

авторы конспектов, свидетельствует о том, что пунктуационные правила, касающиеся знаков конца предложения, усвоены и приняты. На наш взгляд, такое «правильное» коммуникативное поведение студентов в ситуации порождения некодифицированного текста обусловлено двумя естественно сложившимися факторами ортологии внешних знаков. Первый фактор – это малое количество и относительная простота относящихся к внешним знакам ортологических прескрипций. К примеру, «Правилами русской орфографии и пунктуации», изданными в 1956 г.[311] предписаны всего две нормы постановки восклицательного знака: в конце восклицательных предложений, а также после обращений и междометий). Второй фактор – это изначальная коммуникативная направленность имеющихся правил пунктуационного оформления конца предложения. Не случайно деление предложений на повествовательные, вопросительные и восклицательные представляет собой классификацию по типам коммуникативной установки.

Однако имеются и отступления от норм, варианты употребления знаков препинания, что позволяет отметить следующие тенденции к намечающимся изменениям функций знаков препинания в естественной письменной речи учебно-научного характера: использование восклицательного знака внутри предложения или за его границами, отсутствие знака препинания в конце повествовательного предложения. Кроме того, изменения в пунктуационном оформлении предложения касаются не только сужения или расширения функционального значения конечных знаков препинания, но и появления у них новых значений: вопросительный знак в середине предложения служит для выделения наиболее информативно нагруженной части высказывания.

Изменения функций внешних знаков препинания обусловлены жанрово-стилистическими особенностями текстов, влиянием разговорной речи, отражением мышления конкретной языковой личности, избирающей способы пунктуационного оформления текстов, а также трудностями усвоения иностранного (русского) языка студентами из Китая.

Описание специфики функционирования внешних знаков препинания в некодифицированных текстах определенного жанра – студенческих конспектах – дополняет общую картину русской пунктуации в ее дифференциации на регламентированную и нерегламентированную.

[311] Правила русской орфографии и пунктуации. – Москва: Учпедгиз, 1956. – С. 169.

Нерегламентированная «наивная» пунктуация некодифицированных текстов не является бесструктурным хаотичным образованием. Она выступает в виде формирующейся достаточно упорядоченной системы правил, обнаруживающей четкие закономерности в коррелятивном взаимодействии с кодифицированной нормой. Это тенденции к унификации, универсализации и стабилизации ортологических предписаний на основе доминирования коммуникативного принципа пунктуации в некоторых случаях при ослаблении грамматического.

К ближайшим перспективам исследования относится изучение пунктуационного оформления внутри предложения в некодифицированных текстах конспектов. Значимо, что эти изыскания позволят значительно продвинуться в решении вопроса о необходимости либерализации пунктуационных норм русского языка как носителями языка, так и представителями иностранных государств.

Л. И. Ярица

2.9. Лингводидактическая концепция обучения языку специальности на примере создания учебного комплекса

По словам В. Г. Костомарова, сегодня в мире мы наблюдаем изменение мотивации изучения русского языка. На месте абстрактного человеческого интереса расцветает интерес утилитарный, профессиональный. Это явление еще плохо осмыслено методистами и преподавателями, из него не сделаны пока педагогические выводы, которые воплотились бы в новые словари, учебники, методики. В то же время новые каналы распространения русского языка (туризм, экономика, наука) выдавливают из жизни чисто академическое изучение. Но именно они и обеспечивают реальное функционирование языка как мирового[312].

Основные положения теории обучения языку в специальных целях иностранных учащихся инженерного профиля

В процессе реформирования высшего профессионального образования возник ряд сложностей в определении статуса РКИ в российских

[312] Круглый стол «Языковая политика в современной России» (доклад проф. Костомарова В. Г.) в рамках международного конгресса «Русский язык: исторические судьбы и современность» (МГУ, 13–16 марта 2001 г.). – Москва: МИРС, 2002. – С. 24.

вузах, что привело к значительному сокращению часов, выделяемых на изучение русского языка. В условиях дефицита учебного времени особую актуальность приобретает использование интенсивных педагогических технологий, позволяющих иностранцам в короткие сроки овладеть русским языком как инструментом получения специальности. Одной из таких интенсивных технологий являются гибкие модели обучения, в основе которых лежат личностно ориентированный подход, описание целей и контингента обучения, его коммуникативных потребностей, а также условий (языковая или внеязыковая среда) обучения.

Личностно ориентированный подход использует педагогические технологии, ориентированные на когнитивные типы и стили усвоения учащихся, учитывает их прагматические интересы, а также позволяет раскрыть потенциал каждого обучаемого и создать доверительные отношения между учителем и учеником. Такой подход предъявляет высокие требования к содержанию обучения и его методической организации. Так, при использовании на занятиях аутентичных текстов, у студентов поддерживается высокая мотивация изучения русского языка, а проблемная подача материала способствует развитию логического мышления, обращения к собственному опыту, фоновым знаниям, поиску ответов в дополнительных источниках информации, например в Интернете. Особое место в таком подходе отводится самостоятельной работе учащихся, которая носит творческий характер, но проходит под контролем преподавателя.

Цель обучения формулируется как достижение соответствующего уровня владения русским языком и определяется степенью сформированности коммуникативной компетенции, которая позволяет решать на изучаемом языке экстралингвистические задачи общения в соответствии с условиями коммуникации, и в таком понимании цели содержания соответствуют целям обучения и совпадают с целями контроля.

Для обозначения контингента обучения в настоящее время предпочтительнее употреблять термин «пользователь», который неразрывно связан с понятием «русский язык в специальных целях». По определению Л. Б. Трушиной, «пользователь» или «потенциальный пользователь» – это тот, кто изучает иностранный язык/русский язык как иностранный с целью последующего использования его в реальной коммуникации в актуальных для себя сферах, социальных ролях, темах, жанрах, ситуациях общения для решения коммуникативных

задач. Данный термин активно используется авторами и разработчиками российской системы тестирования в основных нормативно-методических документах, например в «Лингводидактическом описании целей и содержания обучения на базовом уровне (А2) владения РКИ в сфере профессионального общения (модуль «Бизнес»)»[313], так как это позволит методистам и преподавателям всех стран, где тестирование проходит по российской системе, говорить на одном, понятном друг другу языке.

Термин «русский язык в специальных целях» – калька с английского «Language for Special Purposes – LSP» – появился гораздо позже, чем само обучение. Поэтому естественно, что впервые он стал использоваться в преподавании иностранных языков, когда в 90-е годы XX века языки стали рассматриваться как «инструменты» или «орудия производства». С тех пор обучение языку в специальных целях превратилось в самостоятельное направление, у которого, как нам кажется, большое будущее, если посмотреть на то количество учебных материалов, которые создаются для разных категорий пользователей и выпускаются не только специализированными, но и вузовскими издательствами.

Заметим, что в данном направлении выделяются две группы пользователей:

а) студенты, магистранты, аспиранты, стажеры и др., обучающиеся в российских вузах различных профилей: гуманитарных, филологических, естественнонаучных, математических, экономических, технических, медико-биологических и др., т. е. в этом случае критериями выступают формы и профили обучения;

б) бизнесмены, банковские служащие, сотрудники международных и благотворительных организаций и др., т. е. иностранные специалисты, приехавшие работать в Россию.

Первые изучают язык специальности, вторые – язык делового общения. Далее мы будем говорить о создании гибкой модели применительно к преподаванию языка специальности первой группе пользователей, чье обучение протекает в условиях языковой среды и характеризуется специфическими коммуникативными потребностями в разных сферах речевой деятельности.

Для формирования коммуникативной компетенции в учебно-научной сфере иностранным учащимся необходимо выработать в первую

[313] Журавлева, Л. С. Русский язык профессионального общения. Модуль «Бизнес». Базовый уровень. Лингводидактическое описание целей и содержание обучения / Л. С. Журавлева. – Москва: Русский язык. Курсы, 2007.

очередь навыки работы с аутентичными текстами, а преподавателю-русисту – обеспечить эту работу соответствующими грамматическими знаниями и лексическим минимумом. Создание интенсивных технологий обучения языку в специальных целях должно базироваться на серьёзном лингвистическом анализе текстового материала, составляющего контент той или иной области знания в соответствии с профилем вуза. Отсюда следует первое базовое положение теории обучения русскому языку иностранных учащихся инженерного профиля[314], которое полностью соответствует подходу Совета Европы: обучение языку специальности должно быть на базе аутентичных материалов и включать аутентичные задания, способствующие формированию профессиональных компетенций (выбор варианта решения, аргументация выбора, оценка модели и пр.). Поэтому в основе нашего подхода к построению учебного комплекса по языку специальности лежит концепция аутентичности учебных текстов.

Практика многолетней работы с иностранными учащимися показывает, что, несмотря на общность программ в области естественных наук, с первого семестра обучения в техническом вузе главной для любого студента является задача скорейшего овладения терминологией своей будущей профессии, её терминологическим аппаратом. Ему следует научиться понимать и употреблять наиболее частотные для выбранной специальности синтаксические конструкции, поэтому в учебниках в первую очередь должны быть представлены тексты по профилю вуза.

Второе базовое положение теории обучения языку в специальных целях иностранных студентов вузов инженерного профиля заключается в том, что центральное место принадлежит не отдельным разрозненным, хотя и аутентичным текстам, а группе профессиональных текстов, содержащих последовательно изложенную ядерную информацию определённой профильной/инженерной дисциплины. Работа с аутентичными материалами приводит к усвоению специальных знаний по определённой дисциплине. Мотивацию учащихся усиливает ещё и то, что они параллельно изучают одну и ту же предметную область и на занятиях по русскому языку как иностранному, и на лекциях/семинарах по профильным дисциплинам.

---

[314] См. подробно в кн.: Васильева, Т. В. Отбор и описание лексико-грамматического материала: подъязыки специальности для иностранных учащихся инженерного профиля. Моногр. / Т. В. Васильева. – Москва: ИЦ ГОУ МГТУ «Станкин», Янус-К, 2006.

При создании учебного комплекса по языку специальности мы опирались на следующие положения концепции обучения русскому языку учащихся инженерного профиля:

1. Выбор области знания – источника текстов – осуществляется преподавателями профильных вузовских дисциплин при участии преподавателей РКИ. Роль преподавателя РКИ заключается в ориентировании преподавателя-предметника на отбор таких учебников по данной дисциплине, в которых материал излагается предельно ясно, без излишнего наукообразия.
2. Степень содержательной значимости отобранного текстового материала определяется не русистами, а преподавателями-предметниками.
3 Преподаватели профессиональных дисциплин предлагают группу текстов, последовательно излагающих основные положения дисциплины и формирующие базу предметных знаний у иностранного учащегося в процессе занятий русским языком.
4. При обработке текстового массива преподаватель РКИ выделяет: а) терминологический материал и б) обслуживающий его лексико-грамматический материал, т. е. текст диктует порядок введения лексико-грамматического материала и степень его важности для данной специальности.

При таком подходе к представлению учебных материалов по языку специальности лексико-грамматический материал «обслуживает» текст, а не наоборот, как это предусмотрено в традиционной для РКИ модели построения учебного пособия по научному стилю, когда разрозненным фрагментам текстов по специальности отводится роль иллюстрации изучаемых лексико-грамматических тем.

В нашем случае в фокусе внимания учащегося находится экстралингвистическая информация, которая осознаётся им как более важная, что значительно повышает мотивацию изучения русского языка в техническом вузе. Исходя из данных теоретических положений, и был создан учебный комплекс (далее – УК), в котором реализована гибкая модель взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности на материале научного стиля[315].

Говоря о причинах выбора информатики в качестве текстовой основы для УК, следует отметить, что, с одной стороны, он обусловлен тем, что «Информатика» как учебная дисциплина изучается во всех российских вузах, включая гуманитарные, поэтому УК может использоваться

[315] Васильева Т. В. Читаем тексты по специальности. Информатика. Книга для учащегося / Т. В. Васильева. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2012.

во всех вузах, где иностранцы изучают данный предмет. С другой стороны, информатика – это быстро развивающаяся наука, очень важная для становления теоретической базы инновационных технологий, обеспечивающих переход от индустриального общества к информационному.

Выбор чтения, как базового вида речевой деятельности (РД), на котором происходит обучение другим видам РД, является практической необходимостью: иностранные учащиеся инженерного профиля вынужденно получают большую часть информации по зрительным каналам из письменных источников, так как плохо аудируют, лекции записывают с трудом, говорят с большим акцентом, без соответствующей интонации и с многочисленными языковыми и речевыми ошибками. Все это существенно затрудняет их общение с преподавателями специальных дисциплин, и приводит последних к ложным выводам. Не обладая филологическими знаниями, преподаватели-предметники считают, что иностранные студенты не владеют русским языком и не могут эффективно обучаться в российских технических вузах, и это еще одна из причин выбрать информатику для создания УК по обучению подъязыку информационных технологий.

Педагогические технологии, принципы и цели, лежащие в основе учебного комплекса по обучению языку специальности

При создании учебного комплекса использованы современные педагогические технологии как традиционные, так и новационные.

Традиционные технологии реализуются в следующих видах работы:

1. Разные типы заданий, требующиеся для обучения видам чтения: изучающему, ознакомительному, поисковому и просмотровому.
2. Работа с аудиолекциями: запись основной информации с опорой на разные установки.
3. Работа с креолизованными текстами: компрессия текста до уровня схемы, разворачивание схемы в связный текст.

Новационные технологии представлены как:

1. Отсылки к аудиолекциям, «Тезаурусу по информатике» и «Словарю исследовательских терминов», электронной рабочей тетради для выполнения домашних и самостоятельных работ, находящихся на компьютерных дисках.
2. Обращение к интернет-ресурсам с целью:
   - формирования навыков работы с различными поисковиками в Сети;

– развития умений поиска информации заданной тематики и проблематики на нескольких сайтах;
– формирования личного тезауруса по информатике;
– поиска тематически близких текстов для расширения базы предметных и общенаучных знаний.

Примером реализации новационных технологий обучения служат следующие задания:

***Задание**. Найдите в Интернете несколько определений понятия «информация», выпишите их и сравните с тем определением, которое дано в тексте. Есть ли в них что-нибудь общее?*

***Задание**. По Интернету найдите дефиниции (определения) следующих видовых информационных терминов. Занесите их в свой индивидуальный тезаурус.*

***Задание**. Найдите в Интернете схемы классификации компьютерных вирусов. Определите основания классификации вирусов. Запишите полученную информацию.*

Интернет-адреса:
http://ypn.ru/485/компьютерные-вирусы-и-проблемы-антив/
http://www.edu.severodvinsk.ru/after_school/nit/2006/web/petrenko/index.files/page0006.htm
http://www.referat-web.ru/content/referat/communications/communications14.php

***Задание.** Подготовьте небольшое сообщение, отвечающее на главный вопрос текста: «**Нужна ли цензура в Интернете?**». Аргументируйте ваше мнение: почему вы так считаете.*

Если у вас возникли затруднения, обратитесь к справочным материалам в Интернете:
http://ru.wikipedia
http://www.compress.ru/article.aspx?id=17261&iid=799
http://www.rian.ru/science/20090930/186935853.html

В основе построения УК по обучению языку специальности лежат следующие дидактические и методические принципы: коммуникативная направленность, педагогическая целесообразность, интегративность, нелинейность, автономность студентов.

Принцип коммуникативной направленности реализуется в преобладании проблемно-речевых и творческих заданий над языковыми и имитативными. Цель – научить студентов продуцированию текстов на изучаемом языке посредством овладения речевыми стратегиями и тактиками, для чего используются компенсаторные средства,

требующие языковой догадки, понимания содержания по контексту без перевода.

Принцип педагогической целесообразности основывается на тщательном отборе экстралингвистической тематики, аутентичного языкового и речевого материала, а также на типологии заданий и форм работы с учётом профессиональных коммуникативных потребностей и запросов обучаемых.

Принцип интегративности предполагает интеграцию знаний из различных предметных дисциплин, в нашем случае – из математических, естественнонаучных и инженерных курсов – и одновременное развитие как собственно коммуникативных, так и предметно-профессиональных, информационных и академических умений.

Принцип нелинейности реализуется как одновременное использование различных источников получения информации, а также привлечение информации, ранее полученной из других дисциплин, для решения новых задач. Данный принцип также обеспечивает реализацию гибкой модели обучения при прохождении учебного материала: в зависимости от потребностей учащихся и уровня владения русским языком выбирается индивидуальный маршрут изучения представленных тем.

Принцип автономии студентов характеризуется открытостью информации о структуре курса, о требованиях к выполнению зданий, о содержании текущего контроля, а также о возможностях использования дополнительных заданий для корректировки индивидуальной траектории изучения материала. Организация аудиторной и самостоятельной работы обеспечивает высокий уровень личной ответственности учащихся за результаты своей учебной работы, одновременно предоставляя возможность самостоятельного выбора последовательности и глубины освоения материала.

Цели создания учебного комплекса:

- экстралингвистические: получение учащимся предметно и профессионально значимой информации;
- лингвометодические: овладение разными видами чтения, формирование навыков и развитие умений в разных видах речевой деятельности на основе чтения, усвоение типовых языковых конструкций, употребляющихся для выражения специальных смыслов в текстах различных жанров.

Экстралингвистические цели:

- формирование базы знаний информатики и частично информационных технологий, которые будут необходимы при изучении

других специальных дисциплин и написании курсовых работ и магистерских диссертаций;
- овладение основополагающей русскоязычной и англоязычной терминологией информатики, свободный переход с одного языка на другой;
- развитие умений работы со справочной литературой, поиск информации заданной тематики в Интернете.

Лингвометодические цели:
- овладение различными видами чтения: изучающим, ознакомительным, просмотровым и поисковым;
- совершенствование комбинированных умений и навыков, необходимых в разных видах речевой деятельности на основе чтения: чтении, слушании, письме, говорении. Методическая идея взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности не нова. Известно, что процесс письма опирается на процесс чтения, а то, чем учащиеся овладели в чтении, закрепляется в аудировании и говорении.

Обычно проблема заключается в том, что для развития разных видов речевой деятельности нужен общий языковой материал и серия специальных заданий. В учебном комплексе данная проблема решена: формирование навыков и развитие умений в речевой деятельности разных видов происходит на аутентичных текстах разных жанров той же или схожей тематики:
- овладение умениями и навыками для свертывания текста до уровня схемы (т. е. языковой и смысловой компрессией текста) и развертывания научных текстов различных жанров с опорой на различные виды планов и схемы;
- смысловой анализ текста как подготовка к созданию собственных научных произведений творческого характера (лингвостилевой анализ аннотаций, авторефератов, магистерских диссертаций) на основе изучения композиционно-смысловой структуры научного текста.

Три составляющих лингводидактической концепции и их реализация в учебном комплексе по языку специальности

Лингводидактическая концепция учебного комплекса опирается на три составляющие: экстралингвистическую, лингвистическую (языковую) и методическую.

Экстралингвистическая составляющая предполагает:
- выбор области научного знания (в нашем случае – информатики);

– изучение учебных планов и рабочих программ по информатике в инженерно-техническом вузе;
– отбор учебных материалов по совету специалистов и выделение ключевых профессионально значимых тем;
– интервью специалистов разных профилей (как преподающих данные предметы, так и тех, кто при проведении своих курсов опирается на знания, полученные в курсе информатики) с целью определения и отбора содержательного и лексического минимумов;
– выделение жанров, которые следует включить в книгу для учащегося: учебники, циклы лекций, журнальные статьи, содержащиеся как в специализированных, так и в научно-популярных изданиях, аннотации, фрагменты магистерских диссертаций и т. п.

Лингвистическая (языковая) составляющая включает:

– лингвистический анализ текстов базовых учебников по информатике с целью выделения лексических, грамматических и синтаксических доминант;
– определение лексического минимума, грамматических тем и синтаксических конструкций, характерных для подъязыка информатики;
– изучение и анализ композиционно-смысловой структуры научного текста: смысловой анализ ключевых понятий (слово, словосочетание), предложения, абзаца и текста в целом;
– лингвостилевой анализ плана развёрнутого общего содержания текста: введение, основная (центральная) часть, выводы и заключение; список использованной литературы, а также необязательные составляющие: приложения, иллюстрации;
– лингвостилевой анализ плана свёрнутого, сжатого содержания текста – языковая и смысловая компрессия: заголовок (название), оглавление, аннотация, автореферат магистерской диссертации;
– синтаксические трансформации на уровне предложения и словосочетания.

Методическая составляющая учитывает:

– особенности пользователей, их профессиональные коммуникативные потребности и степень сформированности коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности. Книга для учащегося адресована в первую очередь студентам-иностранцам 1–3-го курсов, магистрантам и аспирантам первого года обучения, получившим высшее образование на родине или на языке-посреднике и владеющим русским языком в объеме уровня В1/ТРКИ I. УК также может быть использован иностран-

ными студентами гуманитарного и филологического профилей при подготовке к практическим и теоретическим занятиям, зачёту или экзамену по курсу информатики;

– количество часов в зависимости от целей и задач пользователей может колебаться. Однако в среднем УК рассчитан на 144–192 часа, в том числе 72–96 часов аудиторной работы (одна тема 6–8 часов) и 72–92 часов – самостоятельной, т. е. 50 % времени на аудиторную работу и 50 % – на самостоятельную работу.

Структуру УК составляют: а) книга для учащегося, б) книга для преподавателя, в) четыре электронных приложения на двух компьютерных дисках (см. схему 1).

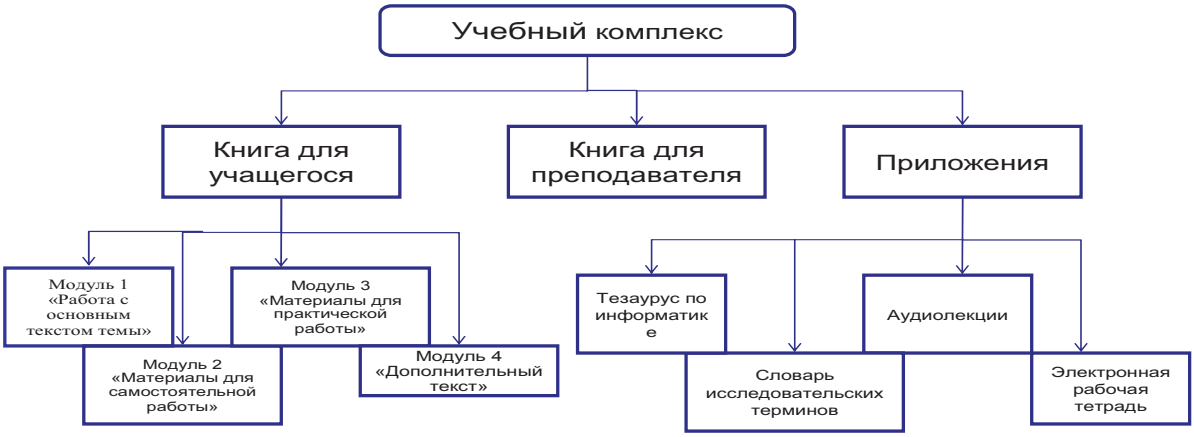


Схема 1. Структура УК «Книга для чтения по информатике»

В современной образовательной парадигме при личностно-ориентированном подходе учащийся рассматривается как объект обучения и как его главное действующее лицо. УК по языку специальности написан для учащегося и в интересах учащегося, поэтому отправной точкой становится экстралингвистическая тематика. Презентация учебного материала и работа по его усвоению учитывают когнитивный стиль учащихся инженерного профиля, их предметно-профессиональные коммуникативные потребности, что способствует формированию такого сложного многоуровневого явления, как коммуникативная компетенция, вобравшего в себя языковую, прагматическую, дискурсивную, предметную и социокультурную (в нашем случае – инженерную культуру) составляющие.

Подготовка к сдаче профессионального модуля уровня B2/ТРКИ II строится на взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности, организованном на аутентичном языковом и речевом материале, служащем базой как для рецептивных, так и для продуктивных видов речевой деятельности. Поэтому при работе с текстами основное внимание учащихся направлено на получение предметно и профессионально значимой информации, содержащей ключевые понятия информатики и составляющей базу знаний информационных технологий, на выполнение текстовых, трансформационных и творческих (проблемных) заданий, а также заданий на предвосхищение, формирующих механизмы вероятностного прогнозирования.

При создании учебного комплекса были применены четыре правила, конкретизирующие дидактический принцип систематичности и последовательности:

– от простого к сложному;
– от лёгкого к трудному;
– от известного к неизвестному;
– от близкого к далекому.

Названные правила последовательно реализуются на протяжении всей работы с учебным пособием.

Контент книги для учащегося является полностью аутентичным: материалы взяты из многочисленных печатных и электронных источников. Адаптация используется только в виде сокращения объёма текстов учебников и научно-популярных статей. Текстовую основу учебного комплекса составляет базовый учебник по информатике[316]. В качестве дополнения выступают аудиолекции, научно-популярные статьи, аннотации на учебно-научные и научно-популярные издания, авторефераты и фрагменты магистерских диссертаций по направлению «Информатика и вычислительная техника», которые были защищены в 2006–2010 годах.

Тексты каждой темы в зависимости от установки предназначены для изучающего, ознакомительного, поискового или просмотрового видов чтения и выполняют следующие функции:

- образец речевого жанра научного стиля,
- источник информации, необходимой для общения в рамках изучаемой экстралинвистической темы;
- база для взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

[316] Акулов, О. А. Информатика: базовый курс / О. А. Акулов, Н. В. Медведев. – М., 2006.

Методика работы с книгой для учащегося

УК предполагает как работу с преподавателем, так и самостоятельную (домашнюю) работу. Книга для учащегося включает три раздела и 12 экстралингвистических тем, или тематических блоков. Тематический блок – это совокупность материалов по конкретной экстралингвистической теме. Каждый блок состоит из четырёх модулей:

1. Работа с основным текстом.
2. Материалы для самостоятельной работы.
3. Материалы для практической работы.
4. Дополнительный текст.

Модули 1 и 3 предназначены для аудиторной работы, а модули 2 и 4 – для самостоятельной работы. Задачи, которые стоят перед учащимися в каждом модуле, различны, но в целом их решение позволяет обеспечить одновременность в формировании навыков в четырёх видах речевой деятельности. Это означает, что развитие одного вида речи способствует развитию других и облегчает овладение ими.

Модуль 1 содержит материалы по обучению разным видам чтения, поэтому представленные в нём тексты выполняют, прежде всего, обучающую функцию. Модуль 2 направлен на совершенствование навыков и умений в области аудирования. Модуль 3 представляет собой практикум, где основными задачами являются лингвостилевой анализ текстов разных жанров и обучение написанию аннотаций, авторефератов магистерских диссертаций. Модуль 4 содержит самые сложные в языковом отношении тексты: в нём преобладают научно-популярные тексты большого объёма.

Таким образом, в каждом модуле представлены тексты разных объёмов в зависимости от видов чтения, подстилей и жанров (собственно научный подстиль – магистерская диссертация; учебно-научный подстиль – текст учебника, лекция; научно-популярный подстиль – статья из журнала), а также даны установки на качество и количество извлекаемой информации. В отличие от текстов модуля 1, тексты модулей 2–4 выполняют функцию расширения предметной базы знаний учащихся, т. е. они не являются в полной мере обучающими.

Модуль 1 «Работа с основным текстом». Основной текст снабжён предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми заданиями. В начале каждого тематического блока учащимся предлагается самостоятельно выполнить задания, которые требуют обращения к Интернет-ресурсам. За точку отсчёта поиска информации принимается сайт «Википедия» (http://ru.wikipedia.org), и ссылка на два словаря-справочника,

которые находятся на диске: «Тезаурус по информатике» и «Словарь исследовательских терминов»* (подчеркивание обозначает, что слово есть в тезаурусе, а астериск (*), что его можно найти в словаре исследовательских терминов). Например:

Задание 1. Прочитайте следующие родовые научные понятия.

А) Найдите в Интернете их дефиниции (определения) на русском и родном языках (переведите на родной язык), занесите их в свой индивидуальный электронный двуязычный тезаурус.

Ресурс, технология, параметр*, проект*, программа, средство, сырье, материал, патент, фундамент, компонент, продукт, досье, аспект*, номенклатура, персонал, алгоритм*.

Б) Образуйте видовые научные понятия, которые формально представляют собой словосочетания прилагательного и существительного ($Adj._1+N_1$) и существительного в Им.п. с существительным в Род.п. (N_1+N_2). Включите определения получившихся понятий в индивидуальный электронный тезаурус.

(Информационный) ресурсы, (технологический) процесс, (вычислительный) техника, (общественный) использование, (активный и пассивный) формы, (базовый технический) составляющая, (потенциальный) возможность, (несанкционированный) чтение, (электронный) почта, (программный) обеспечение.

Виды (ресурсы), этап (развитие общества), функционирование (организации), база (данные), системы (управление вооружением), составляющая (процесс информатизации общества), подготовка (сырье и материалы), совокупность (методы обработки), сферы (жизнедеятельность), объем (информация).

Таким образом, в аудитории выполняются предтекстовые лексико-грамматические задания, облегчающие понимание содержания основного текста, однако в целях экономии аудиторного времени они могут быть отнесены на самостоятельную или домашнюю работу.

Основные тексты обязательно маркируются в зависимости от вида чтения по его целевой установке: – изучающее чтение (темы 1, 5, 9), – ознакомительное (темы 2, 6, 10), – поисковое (темы 3, 7, 11) и – просмотровое (темы 4, 8, 12). Работа с ними строится в соответствии с методикой обучения видам чтения.

Изучающее чтение – вид информативного (аналитического) чтения, требующего тщательного прочтения текста и его анализа с установкой на понимание до 90–95 % содержания и сохранение полученной информации в долговременной памяти. Вопросы и тесты, кон-

тролирующие степень понимания при изучающем чтении, располагаются после текста. Например:

Прочитайте текст «Понятие информации» (623 слова) и ответьте на вопросы (имеются ключи).

1. Как связаны наша жизнь и информация?
2. Почему до настоящего времени нет строго научного определения информации?
3. Что вы узнали об информации?
4. Какие примеры доказывают, что информация проявляется только при взаимодействии объектов различного происхождения?
5. Что представляет собой материально-энергетическая форма передачи информации?
6. Как работает мозг при получении информации?
7. Какие функции выполняет информация в обществе?
8. Как реализуется управленческая функция информации?
9. Каким образом управленческая функция связана с коммуникативной и познавательной функциями?
10. Какая функция отличает человека от животного?

Задание 6. Прослушайте предложения и отметьте те, которые соответствуют информации текста.

1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐ 5. ☐ 6. ☐ 7. ☐ 8. ☐ 9. ☐ 10. ☐

Предтекстовые упражнения решают задачу целенаправленного формирования психологических механизмов чтения, объяснения значений новых слов и грамматических явлений и тренировку в их употреблении, снятие возможных содержательных трудностей. Для этого используются задания на семантизацию родовой и видовой терминологии (см. задание 1), на словообразование, глагольное управление, на работу с типовыми синтаксическими структурами, в том числе осложнёнными причастными и деепричастными оборотами.

Задание. Преобразуйте глагольные словосочетания в именные.

1) решать сложные специальные задачи, реализовывать информационные процессы, представлять информацию, исследовать поведение подвижных объектов, моделировать процессы и системы, обрабатывать непрерывные сигналы, выполнять любое функциональное преобразование, хранить и обрабатывать большой объём информации;
2) классифицировать по различным признакам, затрачивать время на переработку информации, передавать по проводным каналам связи, решать с использованием цифровой информации.

Задание. Подберите к данным прилагательным однокоренные существительные, прилагательные, глаголы, причастия, деепричастия, наречия, если это возможно. Запишите их в таблицу.

Пользовательский, клиентский, графический, специфический, иерархический, коммерческий; унифицированный, интегрированный, удалённый, ориентированный; оперативный, административный, персональный, факсимильный, вычислительный, карманный, корпоративный, развлекательный, модульный, программный, буферный, аппаратный, стандартный, мощный.

Притекстовые упражнения содержат установку на чтение, нацеливают учащихся на полное извлечение информации из текста и проверку того, как эта информация понимается и усваивается. Задания в форме вопросов и установок на поиск определённой информации располагаются непосредственно перед текстом при обучении всем видам чтения, кроме изучающего. Например:

Задание. Прочитайте текст (607 слов) и ответьте на вопросы.

1. Почему в информационных технологиях информация одновременно является исходным материалом и конечным продуктом?
2. Какие негативные аспекты информационных технологий необходимо учитывать при решении задач информатизации?

Послетекстовые упражнения призваны обеспечить контроль уровня извлечения информации из текста, успешность выполнения её смысловой обработки в соответствии с вопросами и заданиями, сформулированными в притекстовых упражнениях. Для этого часто используются такие формулировки, как «*Ответьте на вопросы*», «*Расставьте пункты плана в логической последовательности*», «*Отметьте верную/неверную информацию*», «*Сопоставьте информацию устного и письменного текстов*», «*Обобщите содержание текста в виде схемы*» и др. Мы рекомендуем также использовать задания типа «*Закончите предложения*», «*Выберите окончания предложения*».

Примеры послетекстовых заданий:

Задание. Составьте планы в виде схемы:

а) классификация ПО (программного обеспечения) по области деятельности;
б) классификация программных продуктов по сферам использования;
в) классы программных продуктов.

Передайте основную информацию текста, используя составленные вами схемы.

Ознакомительное чтение – вид чтения с общим охватом содержания до 70–75 %, в этом случае предметом внимания учащегося становится весь текст. Установки, как правило, даются перед текстом. Например, какие вопросы рассматриваются в тексте и как они решаются, что именно говорится по той или иной проблеме или о каком-либо явлении, процессе и т.п.

Частично повторяются типы заданий, которые используются для обучения навыкам изучающего чтения: семантизация лексики, словообразование и др. Особую роль играют языковые упражнения, которые опираются на текст: языковой анализ текста, задания на выделение ключевых понятий, выраженных словом или словосочетанием, на формирование навыков различать главную и второстепенную информацию, поиск информативного центра предложения и абзаца, а также составление разных видов планов и аннотаций. Например:

Задание 3. Преобразуйте простые предложения в именные словосочетания, которые используются для составления планов к текстам.

Модель: Резко возрастает роль и значение информации. → Резкое возрастание роли и значения информации.

1. Информационные технологии проникают во все сферы жизнедеятельности общества.
2. Вычислительная техника массово используется в различных сферах деятельности.
3. Повсеместно внедряются новые информационные технологии.
4. Оперативно получают результаты переработки информации.

Поисковое чтение – вид реального чтения, целью которого являются поиски конкретной информации в большом массиве текстов или определённых данных (фактов, характеристик, цифровых показателей, указаний и др.). Выступает как упражнение при обучении просмотровому чтению.

Просмотровое чтение – выборочное чтение, его цель – получение самого общего представления о содержании текста, о теме, круге рассматриваемых вопросов через чтение заголовков, подзаголовков, отдельных абзацев или предложений; например, если требуется выделить основания для классификации или собственно классификацию, а затем представить её в виде плана – опорной схемы.

Для обучения поисковому и просмотровому чтению предназначены в основном творческие упражнения, направленные на смысловую обработку текста, в том числе на его компрессию, и упражнения на предвосхищение, требующие работы с названием (заголовком)

текста, темой, оглавлением, схемами, по которым необходимо спрогнозировать основное содержание текста. Например:

Задание. Обратите внимание на то, что рис. 2.2.1 может служить планом – опорной схемой к тексту. Используя данную схему, составьте укрупнённый план к тексту, не читая его. Используйте ступенчатую нумерацию: 1, 1.1, 1.1.1, …, 1.2, 1.2.1 и т. д. Для выполнения этого задания можно также использовать следующие алгоритмы.

Модель: 1. Системное программное обеспечение

1.1. Базовое программное обеспечение

1.1.1. …

Алгоритм 1

1. Прочитайте текст ещё раз, соотнесите его информацию с рис. 2.2.1 в задании 2.
2. Опираясь на схему и текст, выделите смысловые блоки.
3. Дайте им названия.
4. Внутри смысловых блоков выделите информативные центры абзацев.
5. Дайте им названия.
6. По окончании чтения ещё раз обратитесь к плану – опорной схеме, чтобы определить,

   какая информация не вошла в укрупнённый план.

Алгоритм 2

1. Прочитайте текст ещё раз.
2. Разделите его на крупные смысловые блоки (части), опираясь на шрифтовое выделение.
3. Дайте название каждой части.
4. В каждом смысловом блоке определите информативные центры абзацев.
5. Дайте им названия.
6. Сравните укрупнённый план – опорную схему и ваш план, получившийся после повторного чтения текста.

Распечатайте получившийся текст для преподавателя или отправьте ему по электронной почте в виде приложения.

В учебном комплексе используются как прямые вопросы, ответы на которые можно найти в тексте в готовом виде, так и непрямые (проблемные) вопросы, ответы на которые присутствуют в тексте имплицитно. Именно таким вопросам и отдаётся предпочтение. Чтобы ответить на проблемный вопрос, учащиеся должны отработать следующий алгоритм: 1) понять вопрос, 2) сформулировать для себя содержание ответа и 3) найти для последнего адекватное языковое выражение.

Шаг 1 – сопоставление информации текста с вопросом. Поиски ответов на проблемные вопросы заставляют учащихся использовать логическое мышление, включать компенсаторные механизмы, обращаться к фоновым знаниям, к ранее полученной информации по предмету и активизировать их.

Шаг 2 – конструирование вербального ответа. Предполагается, что для этого учащиеся будут перефразировать текст, комбинировать информацию из различных частей первоисточника, сохраняя при этом логику изложения, используя синонимические языковые конструкции и адекватные средства межфразовой связи, т. е. переключаться с одного речевого образца на другой с выходом в речь. Таким образом, определение содержания ответа и его вербализация требуют от учащихся значительных интеллектуальных усилий, включающих когнитивные механизмы, которые отвечают за переработку информации текста на иностранном языке.

Модуль 2 «Материалы для самостоятельной работы» поддерживает экстралингвистическую тему блока. Он включает 11 текстов в виде аудиолекций, находящихся на диске, и 3 задания на сопоставление устного и письменного текстов. Тексты этого модуля пополняют и расширяют индивидуальную базу знаний иностранных учащихся по информатике.

Основные типы упражнений к текстам второго модуля – трансформационные и упражнения на предвосхищение, которые содержат следующие задания:

- записать основные положения аудиолекции или текста;
- сравнить с основным текстом темы, выделить новую информацию;
- создать собственный текст, в котором информация будет охвачена максимально полно, и др.

Проиллюстрируем сказанное примерами:

Задание. Прослушайте аудиолекцию «Представление символьной информации».

Запишите:

а) названия систем кодирования;

б) состав набора символов;

в) особенности универсальной системы кодирования Unicode.

Распечатайте получившийся текст для преподавателя или отправьте ему по электронной почте в виде приложения.

Задание. Прослушайте аудиолекцию «Классификация программного обеспечения».

Запишите главную информацию лекции, сравните её с информацией основного текста. Выделите новое. Распечатайте полученный текст для преподавателя или отправьте ему по электронной почте в виде приложения.

Таким образом, задания к текстам направлены на совершенствование умений и навыков в аудировании, а также позволяют осуществлять опосредованный контроль степени усвоения материала, изученного в первом модуле.

Модуль 3 «Материалы для практической работы» ставит целью подготовить учащихся к написанию собственных научных произведений (аннотаций, авторефератов магистерской и кандидатской диссертаций). Он содержит лингвометодические комментарии к выполнению творческих упражнений, которые формируют у учащихся навыки компрессии текста и развивают умения лингвостилевого анализа научных текстов на примере текстов разных жанров.

Обучение языковой и смысловой компрессии текста способствует совершенствованию умений сжатия текста до пределов минимальной избыточности, достаточной для его понимания. В дальнейшем эти умения будут востребованы учащимися при составлении аннотаций и авторефератов магистерских диссертаций, конспектов и рефератов.

Формулировки заданий к текстам этого модуля содержат следующие установки:

- осуществить смысловой анализ на уровне предложения, абзаца, текста;
- составить вопросный и назывной планы, план – опорную схему;
- провести лингвостилевой анализ заголовков (названий) собственно научных, учебно-научных и научно-популярных текстов;
- познакомиться с аннотациями на учебно-научные и научно-популярные произведения и сравнить их структуру;
- провести лингвокогнитивный анализ названий магистерских диссертаций с целью определения в них ключевых слов и словосочетаний;
- проанализировать языковое выражение формулировок темы, целей, задач и выводов, содержащихся в магистерских диссертациях;
- провести анализ содержательных и языковых особенностей авторефератов магистерских диссертаций бакалавров техники и технологии.

Приведем примеры заданий, отражающих данные установки, но прежде заметим, что перед названиями диссертаций есть комментарий, помогающий выполнить задание:

Напомним, что в названии диссертации обычно выделяются три части:
1) интеллектуальные (когнитивные) операции исследователя;
2) предмет исследования;
3) способы/методы и/или среда, цели, материал исследования и др.

Задание. Прочитайте и проанализируйте названия магистерских диссертаций по направлению «Информатика и вычислительная техника», написанных и защищённых в 2006–2010 годах.

а) Определите, какие из отглагольных существительных, обозначающих интеллектуальные (когнитивные) операции, наиболее характерны (частотны) для названий диссертаций. Выпишите эти существительные по степени встречаемости (часто, редко, иногда) в названиях научных работ.

б) В каждом названии выделите ключевые слова, которые называют конкретный предмет исследования. Эти слова несут основную смысловую нагрузку для работы над темой диссертации. Выпишите эти слова. Помните, что в большинстве случаев их формальным показателем является беспредложный род. п.

в) Найдите в названиях диссертаций информацию о способах решения поставленной задачи, среде исследования или материале, на котором следует проводить работу.

Выпишите эту информацию.

Модель: Исследование принципов построения // активных баз данных // в Интернете.
1. Исследование принципов построения.
2. Активные базы данных.
3. В Интернете.

Задание. Прочитайте формулировки темы, цели и задач диссертации. Проанализируйте языковые конструкции, которые в них использованы. Опираясь на тему, цель и задачи исследования, допишите выводы. Распечатайте получившийся текст для преподавателя или отправьте ему по электронной почте в виде приложения.

Тема: исследование и реализация методов имитационного моделирования информационных систем.

Цель: исследовать и реализовать современные методы и средства организации имитационного моделирования информационной системы ООО «СоуНайс».

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие *задачи*:

1. Выполнить анализ существующих на данный момент видов имитационных моделей и описать область их применения.
2. Выполнить анализ средств имитационного моделирования информационных систем.
3. Составить рекомендацию по выбору средств имитационного моделирования для различных информационных систем.
4. Изучить экономико-организационные аспекты создания данного ПО.
5. Выработать требования безопасности к параметрам ПК.

Выводы …

Модуль 4 «Дополнительный текст». Тексты этого модуля содержат новую информацию по изучаемой экстралингвистической теме. Задания к ним закрепляют навыки и совершенствуют умения, полученные учащимися при прохождении предыдущих модулей тематического блока. Здесь представлены в основном творческие упражнения, с помощью которых осуществляется текущий контроль понимания содержания текстов в виде:

- составления разных типов планов;
- сравнения планов, составленных учащимися, с уже имеющимися в упражнениях на наблюдение по полноте и детализации;
- сворачивания текста до уровня схемы;
- написания собственного текста с учётом определённой установки.

Кроме того, проверяется сформированность умений и навыков, позволяющих учащимся:

- принимать участие в дискуссии;
- обосновывать правильность или ошибочность различных суждений и взглядов;
- порождать развёрнутые высказывания на обсуждаемую тему.

Примерами таких заданий служат следующие:

Задание. Читайте текст «Системное программное обеспечение ЭВМ» по смысловым блокам. Название каждого блока выделено шрифтом. Опираясь на текст и схему, данную в задании 2, составьте и запишите связные тексты «Функции операционной системы», «Классификация операционных систем» и «Классификация сервисного ПО». Распечатайте получившиеся тексты для преподавателя или отправьте ему по электронной почте в виде приложения. Для выполнения задания используйте алгоритм, представленный в теме 2.1.

Задание. Прочитайте текст. Выделите в нём информацию, которая отсутствовала в аудиолекции.

Задание. Составьте краткое выступление на одну из предложенных тем. Воспользуйтесь справочными материалами из Интернета. Распечатайте получившийся текст для преподавателя или отправьте ему по электронной почте в виде приложения.

1. Компьютерные игры: за и против.
2. Опасен ли искусственный интеллект?
3. Наш мир виртуален, а мы лишь персонажи большой компьютерной игры.

Таким образом, использование модульной системы обучения русскому языку позволяет осуществить взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности и сформировать языковую, прагматическую, дискурсивную и предметную составляющие коммуникативной компетенции на материалах научного стиля речи. Естественно, что невозможно однозначно сказать, в каком модуле формируется какая составляющая коммуникативной компетенции, но можно представить этот процесс следующим образом:

- предметная компетенция формируется во всех 4-х модулях, так как она является ведущей при обучении языку специальности;
- формирование языковой компетенции включает несколько этапов. Так, развитие лексико-грамматических умений и навыков (предтекстовые задания на виды глагола, словообразовательные модели и др.) осуществляется преимущественно в модуле 1, продукция (послетекстовые задания в виде синонимической трансформации, компрессия и декомпрессия текста) – в модулях 1, 2 и 4, а текущий контроль – в модулях 1, 2 и 4;
- прагматическая компетенция формируется преимущественно в модулях 3 и 4 при выполнении заданий на выражение предложенных интенций в монологической речи
- дискурсивную компетенцию формируют задания по развитию навыков говорения, отвечающие требованиям ТРКИ-2 /B2 в модулях 2, 3 и 4.

Реализация гибкой модели обучения языку специальности

Реализация гибкой модели обучения, представленной в учебном комплексе, предполагает как линейное (последовательное) прохождение тем, так и нелинейное (модульное) изучение материала. Тематические блоки (разделы и темы) связаны между собой на формальном уровне, поэтому можно выбрать индивидуальный маршрут их про-

хождения в зависимости от запросов иностранной аудитории и уровня владения русским языком.

Линейное прохождение тем даёт представление об основных понятиях информатики как учебной дисциплины и формирует у учащихся базу предметных знаний. Последовательное изучение необходимо и возможно в том случае, если уровень владения русским языком учащихся приближается уровню B1/ТРКИ-I, а количество аудиторных часов, отводимых на язык специальности, соответствует заявленному в требованиях по ТРКИ для достижения уровня B2/ТРКИ-II, т. е. составляет примерно 340–360 часов.

Нелинейное (модульное) изучение тем в зависимости от целей и задач, стоящих перед учащимися, предполагает не только сквозную работу, но и работу с отдельными модулями. Для студентов-иностранцев инженерного профиля, целью которых является приобретение предметных знаний по курсу информатики и для которых количество аудиторного времени, отведённого на язык специальности, не превышает 90 часов, можно рекомендовать во всех разделах работу только с модулями 1 (работа с основным текстом) и 2 (самостоятельная работа). Работа внутри модулей также может различаться, например, можно опускать или предлагать выполнить дома лексико-грамматические задания, подготавливающие к чтению основного текста темы.

Для магистрантов и аспирантов, получивших профессиональное образование на родном языке или языке-посреднике, целью которых является написание диссертаций, а также усвоение способов представления уже известной информации средствами русского языка, можно рекомендовать сквозную работу с модулями 3 и 4.

Модуль 3 отражает лингвистику текста в её лингвометодическом аспекте. Материалы, представленные в этом модуле, направлены на обучение анализу композиционно-смысловой структуры научного текста. После их прохождения учащиеся будут иметь представление о правилах построения связного текста, его содержательных компонентах, об особенностях жанра магистерской диссертации в инженерно-техническом вузе и смогут самостоятельно начать над ней работу. Модуль 4 содержит задания, совершенствующие умения и навыки, полученные учащимися в процессе работы над модулем 3, и знакомит их с научно-популярными текстами, посвящёнными проблемам информатизации общества. Однако данные рекомендации не означают, что модули 1 и 2 следует игнорировать. Они могут быть пройдены учащимися самостоятельно. Несмотря на то, что главный адресат книги для

чтения – это иностранцы, обучающиеся в инженерно-технических вузах, она может быть полезной при изучении курса информатики иностранцами, получающими гуманитарное или филологическое образование. Поскольку их цель – приобретение знаний в области информатики, то в этом случае можно рекомендовать работу с модулями 1, 2 и 4. Основное внимание учащихся гуманитарного профиля должно быть направлено на усвоение предметного содержания текстов.

Организация представления материала в книге для преподавателя и в электронных приложениях

Книга для преподавателя является обязательным компонентом современного учебника. Её особая роль становится очевидной при обучении языку специальности учащихся, чьи научные интересы далеки от филологических. Поиски ответа на вопрос, как преподавателю РКИ при обучении учащихся инженерного профиля соблюсти баланс между представлением и комментарием экстралингвистической информации и языковой формой её выражения и при этом не превратиться в репетитора по специальной дисциплине, подсказали идею превращения книги для преподавателя в особый инструмент, который поможет филологу пополнить индивидуальную базу знаний по информатике и сформировать свою предметную компетенцию. Поэтому она должна не только помогать в подготовке плана занятия, но и сопровождать преподавателя во время аудиторных занятий. Данная книга написана для русиста и в интересах русиста. Её цель заключается в том, чтобы:

- снять у преподавателя чувство неуверенности в своих знаниях в области информатики;
- помочь ему разобраться в содержании специальных текстов и в языковых структурах, передающих это содержание;
- сделать работу в аудитории максимально комфортной и для преподавателя, и для учащихся.

Обычно работа с учебными материалами по языку специальности не выходит за пределы лексико-грамматического анализа текста. Однако при сдаче теста на уровень B2/ТРКИ II от учащихся требуются умения выразить одно содержание разными языковыми средствами, продемонстрировать владение дискурсивными элементами, приёмами компрессии текста, логикой изложения и др. Как правило, этому обучают на языке общего владения, однако это можно делать и на текстах научного стиля, и то, как это можно делать, показано в книге для преподавателя, которая содержит:

– лингвометодический комментарий к разделам, темам и выполнению заданий;
– ключи к заданиям творческого характера;
– аудиолекции в письменной форме.

Лингвометодический комментарий содержит рекомендации по проведению смыслового анализа текста (выделение ключевых понятий и базовой терминологии учебной дисциплины, осуществление языковой и смысловой компрессии), алгоритмы работы с заголовками, оглавлениями и с креолизованными текстами, а также приёмы обучения связному изложению мыслей, выражению своего мнения по определённой теме или проблеме, написанию аннотаций и авторефератов магистерских диссертаций и др.

В учебном комплексе преобладают задания проблемного характера, выполнение которых требует продумывания и возвращения к прочитанному тексту, а иногда привлечения фоновых знаний и обращения к ранее пройденному материалу. Чтобы русисту было легче контролировать правильность и полноту ответов учащихся, в книге для преподавателя реализованы такие принципы подачи материала, как избыточность информации в ответах, их кажущаяся неоднозначность, ответы с трансформацией текста и др. В первую очередь это относится к проблемным заданиям и вопросам, которые часто начинаются со слов: *Почему?.. Зачем?.. Как?.. Что вы узнали о…, На основе прочитанного сформулируйте…* и др.

Ключи к творческим заданиям не являются дословными ответами учащихся. Это скорее подсказка преподавателю, не владеющему ни предметными, ни фоновыми знаниями по физике, математике и другим общепрофессиональным дисциплинам, какая информация должна присутствовать в ответах, а языковая форма передачи содержания при этом может быть различной. Так, в ключах к проблемно-речевым заданиям иногда содержится больше информации, чем в тексте для студента (например, в основном тексте темы 1.1 опущены примеры передачи информации в животном мире, между людьми и устройствами), чтобы при обсуждении ответов в группе преподаватель мог направлять и поддерживать разговор на далёкие от филологической науки темы, приводя соответствующие примеры из жизни живой и неживой материи, а затем просить учащихся их прокомментировать.

Задания по развитию речи часто требуют обращения к интернет-ресурсам, поэтому проблема контроля ответов решается двумя способами:

– предусмотрены ссылки на сайты, где русист может получить самую общую информацию по данному вопросу;
– приведена уже готовая информация.

При этом не существует жёсткой привязки к сайтам, на которых можно получить соответствующую информацию для ответа, и ограничения в поиске информации. Задания на сравнение планов к текстам подразумевают, что планы, составленные учащимися, сравниваются в первую очередь с тем, который приведён в книге для учащегося и принят за образец.

Преподаватель комментирует ответы учащихся с точки зрения того, сколько смысловых блоков они выделили в тексте, правильно ли определили их информативные центры, какие названия дали пунктам плана, в полной ли мере их планы отражают логико-смысловую структуру текста. Таким образом, планы сравниваются по полноте и детализации на основании информации текста.

При сравнительном стилистическом и языковом анализе научно-учебного и научно-популярного текстов внимание учащихся обращается на то, что основной вопрос текста может быть вынесен в его название и более никак не отражён в тексте, что является нормой для публицистического стиля и научно-популярного подстиля и нарушением нормы для учебно-научного или собственно научного подстиля научного стиля речи.

Для некоторых заданий в книге для преподавателя ключи отсутствуют. Этому есть несколько причин:

1. Нет однозначного ответа. Это касается задания 1 модуля 1, связанного с поиском дефиниций родовых и видовых терминов в Интернете. В книге для учащегося указан адрес сайта «Википедии», но учащиеся могут искать ответы и на других сайтах, в этом случае дефиниции могут существенно различаться. Поэтому главное внимание преподавателя должно быть направлено не на то, кто из учащихся нашёл более простое/сложное или исчерпывающее определение, а на то, как они справились с этим заданием, на каких сайтах искали и почему выбрали именно этот вариант дефиниции.

2. В модуле 1 не прописаны ответы на языковые тренировочные упражнения по словообразовательным моделям, в том числе и переходы слов в различные части речи, на превращение глагольных словосочетаний в именные и наоборот, а также на определение значения слов по контексту. Профессиональная компетенция филолога позволяет преподавателю проконтролировать правильность ответов учащихся, не прибегая к ключам.

3. В модуле 3 представлены задания, обучающие составлению вопросного плана и компрессии текста, где каждое последующее задание является ключом к предыдущему, а также упражнения на наблюдение. Таким образом, учащиеся могут самостоятельно оценить свою работу.

Наличие аудиолекций в письменной форме позволяет преподавателю опираться на их содержание при проверке выполнения учащимися домашней работы или использовать их в аудиторной работе как контрольные материалы.

Учебный комплекс сопровождается приложениями в виде файлов, которые находятся на электронных носителях. Приложения содержат записи аудиолекций, два словаря-справочника: «Тезаурус по информатике» и «Словарь исследовательских терминов», а также электронную рабочую тетрадь для выполнения письменных заданий.

Аудиолекции входят в модуль 2 и предназначены для самостоятельной работы, которую учащиеся выполняют дома или в компьютерном классе во внеаудиторное время. Слушая звучащий текст, учащиеся выполняют задания к нему, которые находятся в книге для учащегося. Количество предъявлений зависит от количества установок перед текстом, но не превышает двух.

Словари являются вспомогательным средством обучения. «Тезаурус по информатике» знакомит учащихся с терминологией информатики как учебной дисциплины, а «Словарь исследовательских терминов» – с метаязыком науки, который реализуется в жанре диссертации.

Изучение каждого тематического блока начинается словарной работой, когда учащимся необходимо найти значения родовых и видовых терминов и зафиксировать их значения в индивидуальном словаре. Поскольку не все термины, встречающиеся в текстах, внесены в словари, то учащимся придётся обратиться к интернет-ресурсам и, кроме того, сделать перевод термина и его дефиниции из словарной статьи на родной язык или язык-посредник. Так, под контролем преподавателя начнёт формироваться личный переводной терминологический словарь учащегося. В него могут быть занесены также и другие незнакомые термины, включая и слова метаязыка науки, которые учащийся встретит в текстах учебного комплекса. Поэтому личный словарь учащегося будет более полным, чем словари, данные в приложении.

Приложение в виде «Словаря исследовательских терминов» в первую очередь адресовано магистрантам и аспирантам, работающим над текстами диссертаций. Терминология метаязыка науки долгое время не попадала в поле зрения преподавателей РКИ, работающих с ино-

странными учащимися инженерного профиля. На изучение такой лексики элементарно не хватает учебного времени. Чтобы восполнить этот пробел, был составлен «Словарь исследовательских терминов», в который вошло небольшое количество методологической лексики, которая даёт представление о том, что должно быть отражено во введении и автореферате магистерской и кандидатской диссертации в инженерно-техническом вузе.

Электронная рабочая тетрадь – атрибут современного учебного комплекса, призванный, с одной стороны, сэкономить учащемуся время, затраченное на выполнение домашних заданий, а с другой – облегчить преподавателю проверку письменных работ и контроль за усвоением пройденного материала. Текущий контроль может осуществляться в режиме офлайн, а следовательно, позволит оптимизировать процесс обучения русскому языку в целом, что приобретает решающее значение при дефиците учебного времени, отведённого на изучение языка в специальных целях. Однако это не единственный способ выполнить задание письменно, для этого в книге для учащегося оставлено свободное место, где он может это сделать, используя книгу как бумажную тетрадь.

Таким образом, использование современных интенсивных педагогических технологий в виде гибкой модели обучения в рамках личностно ориентированного подхода позволяет успешно решить следующие дидактические и лингвометодические задачи:

- наполнить содержание обучения аутентичными материалами и заданиями, поддерживающими высокий уровень мотивации изучения языка специальности;
- формулировать задания в виде проблем, стимулирующих пользователей к размышлению, обращению к фоновым знаниям, поиску информации в разных источниках, в том числе и в интернете, подталкивающих к самостоятельным выводам и обобщениям, т. е. развивающих логическое мышление;
- осуществить дифференцированное обучение пользователей различных профилей;
- организовать их самостоятельную работу как творческую деятельность, которая способствует активизации на занятиях каждого члена учебной группы, повышению его самооценки, а также формированию языковой личности иностранного специалиста;

– превратить преподавателя из строгого наставника в равноправного партнера, выводящего в реальную коммуникацию и помогающего сформировать коммуникативную компетенцию необходимую и достаточную для обучения на русском языке в российском вузе инженерного профиля.

Т. В. Васильева

2.10. Обучение языку специальности иностранных студентов на примере анализа учебного пособия

В работе представлено изложение особенностей академической адаптации иностранных студентов (прежде всего китайских) в профессиональной и учебной сферах деятельности на примере описания учебного пособия по дисциплине «Русский язык как иностранный: профессиональная сфера» (язык физики). Пособие ориентировано на студентов, обучающихся по направлению 200100 «Приборостроение»: рассмотрены особенности языка физики на примере текстов по специальности. В основе работы – текстовый материал учебного пособия А. Е. Гольдштейна «Физические основы измерительных преобразований»[317].

В пособии представлены учебно-научные тексты по физике и задания к ним, нацеленные на расширение запаса общенаучной и терминологической лексики физико-технического профиля, на развитие устных и письменных навыков и умений учащихся в сфере профессиональной и учебной коммуникации.

Отбор языкового материала обусловлен учебно-профессиональной деятельностью студентов, особенностями технической коммуникации.

Целью пособия является подготовка иностранных учащихся физико-технического профиля к восприятию аутентичного материала по специальности. Для реализации цели в пособии представлен комплекс заданий, ориентированный на развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности в сфере профессиональной коммуникации. Необходимо познакомить иностранных студентов с общенаучной и специальной терминологической лексикой по курсу «Физические основы получения информации», адаптировав материал через систему лексико-грамматических заданий, работу с текстом, содержащую в ос-

[317] Гольдштейн, А. Е. Физические основы измерительных преобразований: Учебное пособие / А. Е. Гольдштейн. – Томск: ТПУ, 2008. – С. 253.

новном задания на понимание конкретной информации из текста и её передачу в письменной форме путем создания вторичных текстов и в устной форме в виде монологов и диалогов. В качестве сопровождающих заданий рассматривается: повторение, закрепление основных программных грамматических конструкций. Более сложным видом работы является аналитическое чтение текстов, цель которого – научить студентов работать с объемным текстом, выделять в нем содержательные блоки и делать предположения относительно содержания подобных текстов, а также продуцировать объемные письменные тексты реферативного типа.

Пособие состоит из трех частей. В первой части основное внимание уделяется работе с терминологическим материалом, с частотными конструкциями, выражающими разного рода синтаксические отношения. Во второй части представлены тексты, содержащие основные понятия изучаемого курса, а также система упражнений (предтекстовых и послетекстовых) к ним, направленная на отработку этих понятий и способов их представления в письменной и устной речи. Третья часть содержит тексты о видах измерительных преобразований и также задания к ним на понимание и воспроизведение прочитанной информации, создание вторичных текстов на их основе. Последовательность подачи материала от слова к тексту отражает процесс понимания аутентичного материала: от «узнавания» слова (словосочетания, клише) до его контекстного употребления и самостоятельного использования в речи и при продуцировании вторичных текстов (письменных и устных).

Такая логика подачи материала мотивирована, прежде всего, особенностями обучения иностранному (русскому) языку студентов, говорящих на китайском языке. Известно, что моделям обучения китайских студентов уделяется в современной педагогической литературе достаточно большое внимание. В частности, Кошелева Е. Ю., Пак И. Я., Чернобыльски Э. в статье «Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов» отмечают: «У китайских учащихся слабо выражено стремление к речевому самовыражению, они больше склонны слушать преподавателя, чем возражать ему или вступать в дискуссию, так как боятся совершить ошибку. …Для сглаживания упомянутой специфики обучения при работе с китайскими студентами следует применять такие стратегии педагогического общения, …обсуждение сложных вопросов дисциплины; использование в обучении самостоятельных видов работ и др. Преподавателям иностранного

языка следует активно использовать коммуникативные методы работы, чтобы активизировать усвоение материала и дать возможность студентам использовать язык в специально создаваемой ситуации, где студент должен использовать накопленные языковые знания самостоятельно»[318].

Особенности лексико-грамматического блока

Первая часть пособия содержит описание основных грамматических тем с использованием лексики, взятой из учебного пособия Гольдштейна А. Е. «Физические основы измерительных преобразований». Система правил и упражнений ориентирована на отработку основных грамматических тем и запоминание терминов.

Значимым фактором отбора грамматических тем стала их частотность в материале исходного пособия. Как результат – студенты могут, выполняя грамматические задания, снять ряд грамматических и лексических сложностей перед чтением основного текстового массива.

Основной акцент сделан на лексику по специальности обучаемых. Например, в пособии представлена тема «Антонимы», содержащая упражнения на поиск и самостоятельный подбор слов, противоположных по значению.

Образец заданий:

Задание 1. Найдите в предложениях антонимы. Выпишите их.

1) Условно принимается, что электромагнитное поле имеет две составляющие (две формы проявления) –
2) Оба свойства определяются наличием или отсутствием в материале свободных носителей электрических зарядов –
3) По электрическим свойствам вещества разделяют на проводники и изоляторы.
4) Собственное внутреннее поле диполей направлено противоположно внешнему полю.

Задание 2. Подберите антонимы к словам в скобках. Запишите полученные предложения.

1) (увеличение) напряженности электрического поля эквивалентно по определению уменьшению сил, действующих на электрические заряды.
2) Электронная и дырочная проводимости полупроводника могут быть значительно (уменьшены) введением в его кристаллическую

[318] Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – То же: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.science-education.ru/108-8695 (дата обращения: 06.11.2013).

решетку атомов других химических элементов.

3) В полупроводниках с (понижением) температуры резко (понижается) удельная электрическая проводимость.

4) С ростом температуры в результате возрастания диссоциации молекул на ионы электрическая проводимость растворов (снижается).

Подобные упражнения нацелены на отработку навыков словообразования, поиска информации, способствуют запоминанию терминологической и общенаучной лексики в ее контекстом употреблении.

Кроме упражнений на антонимию можно использовать задания, связанные на образование терминов и общенаучных слов, работу с синонимами и т. д.

Система упражнений, связанных с развитием навыков построения собственного высказывания, текста (переход от слова к предложению), может содержать задания на способы описание термина, отработку основных синтаксических конструкций научного стиля речи (конструкции-клише).

Одной из самых значимых в этом ключе является тема «Способы выражения субъекта и предиката в научном тексте», связанная с преодолением одной из основных трудностей при обучении русскому языку китайских студентов – создание предложения (фразы). Особое внимание в пособии уделено описанию роли и места предиката, так как *предикат (Pr)* в русском языке – это «центр» предложения, его содержательная основа. Субъект (S) же может быть представлен в предложении открыто, скрыто или отсутствовать вообще.

В пособии акцент сделан на основных способах выражения субъекта и предиката в учебно-научном тексте:

1. Субъект выражен открыто + предикат (S + Pr): *Вещества образуют класс проводников.*

Здесь необходимо пояснить учащимся, что в таких конструкциях, где присутствуют субъект и предикат, в качестве субъекта обычно не выступает активный производитель действия (я – ученый, исследователь, человек и т. д.), т. к. в научной речи не принято использовать личное местоимение в качестве субъекта (активного производителя действия). Возможно употребление местоимения *мы* (1 л. мн.ч.).

2. Субъект не выражен + предикат ((S) + Pr): *Рассмотрим следующий пример // Обратимся к вопросу номер 3.*

3. Пассивная конструкция (Объект (S) + Pr-пас.):

Несовершенного вида: *тема изучается // принцип описывается*

Совершенного вида: *закон описан // проблема решена*

4. Модальная конструкция: Можно // нужно // следует // необходимо + инфинитив (Pr – модальный): *следует обратиться к примеру 2.3.*

Для отработки подобных конструкций могут быть предложены следующие задания: Задание 1 – работа с готовыми конструкциями (отдельными фразами); Задание 2 – работа с фрагментами текстов.

Образец заданий:

Задание 1. Укажите способы выражения субъекта и предиката. Сгруппируйте их. Сделайте вывод о том, какие способы преобладают в научном тексте:

1. Полагают, что электрический заряд имеет лишь частица материи, сосредоточенная в весьма малой области пространства.
2. Нижние разрешенные зоны до конца заполнены электронами, располагающимися ближе к ядру и подверженными меньшему воздействию со стороны атомов.
3. Совокупностью этих уровней образуютсяэнергетические зоны разрешенных уровней.
4. Свободные электроны, попавшие в эту зону, как раз и обеспечивают электрическую проводимость материала.
5. *Значение α в широком диапазоне средних температур можно считать постоянным.*
6. Обратный пьезоэффект объясняется, как и прямой, строением элементарных ячеек кристалла кварца.
7. Кварцявляется естественным пьезоэлектрическим кристаллом.
8. В качестве примера рассмотрим деформацию растяжения проводящего стержня квадратного сечения.
9. В этом случае можно условно считать, что преобразование механического воздействия (силы, момента) в электрический сигнал происходит в два этапа.
10. Рассмотрим основные физико-химические процессы, протекающие в электрохимическом преобразователе.
11. Режимы реальных химических процессовопределяются химической активностью раствора, и поэтому на практике часто требуется измерять ее значение.
12. В этом диапазоне изменения концентрации увеличение значения концентрации скомпенсируется уменьшением коэффициента активности f.

Задание 2. Прочитайте фрагменты текстов, укажите способы выражения предиката:

Фрагмент 1. *По электрическим свойствам вещества разделяют на проводники и изоляторы. На рисунке 2.4. показаны наиболее характерные варианты расположения верхних разрешенных областей зонной диаграммы для разных материалов.*

Фрагмент 2. *Расчет емкости конденсаторов с обкладками различной формы производится на основе уравнений электромагнитного поля. В таблице 3.1 приведены некоторые достаточно распространенные конструктивные варианты электроемкостных измерительных преобразователей, для которых получены аналитические выражения уравнений преобразования. На рисунке 3.2 показаны примеры практического использования таких преобразователей для решения некоторых задач измерения и контроля.*

Фрагмент 3. *При реализации электроемкостного измерительного преобразования в качестве информативного параметра выходного электрического сигнала конденсатора может использоваться не только значение емкости, но и значение активного сопротивления конденсатора. Физической основой такой возможности является следующее. Комплексное электрическое сопротивление идеального конденсатора определяется исключительно емкостью между его обкладками и имеет только реактивную компоненту.*

Тема, изучению которой следует обратить особое внимание – это «Создание и использование реферативных форм»: здесь речь идет уже о работе с готовым текстом и создании собственного научного текста на его основе. Учащиеся знакомятся с правилами сокращения и трансформации грамматических конструкций. Существует четыре направления такой трансформации (квалификация объектов, действия объектов, свойства объектов, наличие/отсутствие объектов), которые могут быть описаны в виде схем.

Например, направление «Квалификация объектов». Здесь речь идет о предложениях с реферативной формой: *Ферромагнетики как вещества.*

Такую форму имеют в основном предложения типа: *Ферромагнетики – это вещества.*

Образец задания:

Задание 1. Трансформируйте предложения по образцу:

Ферромагнетики – это вещества: Автор говорит о ферромагнетиках как о веществах.

1. *Измерительное преобразование представляет собой отражение размера одной физической величины размером другой физической величины, функционально с ней связанной.*

2. *Применение измерительных преобразований является единственным методом практического построения любых измерительных устройств.*

3. *Физической основой измерительного преобразования является прео разование и передача энергии, в частности преобразование одного вида энергии в другой.*

4. *Эти измерительные преобразования основаны на физических эффектах, результатом которых является преобразование в электрический сигнал характеристик электрических полей или электрических характеристик материалов и изделий.*

5. *Величина, обратная tgδ называется добротностью Q:*

$$Q = \omega r C .$$

Такого же рода задания используются и для описания других видов трансформации: работа с готовым шаблоном, создание собственного (вторичного) текста.

Таким образом, первая часть пособия имеет целью знакомство с основными понятиями и терминами по изучаемой специальности, способами создания фразы и трансформации текстового материала в соответствие с поставленной целью и типом высказывания.

Варианты заданий итогового контроля к первой части:

1. Составьте словосочетания с глаголами и прилагательными. Образуйте от глаголов и прилагательных существительные:

Уменьшать –

Увеличивать –

Описывать –

Взаимодействовать –

Расти –

2. Выполните тест:

1. Для сегнетоэлектриков … остаточная поляризация после снятия внешнего поля.	А. свойственно В. связана	Б. характерна Г. обусловлено
2. … металлов у диэлектриков валентная зона зонной диаграммы заполнена до конца и отделена от зоны проводимости запрещенной зоной шириной ΔА = 1,5…3 электронвольт (эВ)	А. В отличие от В. Так же как у ...	Б. По сравнению с Г. Равно
3. Уменьшение напряженности электрического поля … по определению уменьшению сил, действующих на электрические заряды.	А. обусловлено В.различно	Б. эквивалентно Г. связано

1. Замените выделенные конструкции синонимичными//антонимичными.

Например, Замените в предложениях выделенный глагол синонимичным:

1) *Однако полагают, что электрический заряд* ***имеет*** *лишь частица материи, сосредоточенная в весьма малой области пространства, а вне этой области материя существует в виде электромагнитного поля и объемная плотность заряда равна нулю.*
2) *Электрически заряженные частицы и их электромагнитное поле, как и другие виды материи,* ***обладают*** *массой, энергией, количеством движения.*

2. Представьте информацию данных предложений в реферативной форме:

1) *Магнитное поле – электромагнитное поле, характеризуемое его воздействием на движущуюся электрически заряженную частицу с силой, пропорциональной заряду частицы и ее скорости.*
2) *Основными электрическими свойствами материалов физических объектов, проявляющимися при взаимодействии объектов с электрическим полем являются электрическая проводимость и поляризуемость.*

Особенности представления тестового материала

Вторая часть пособия представляет собой разбитый на микротексты материал по теме «Электрическое поле. Характеристики материалов в электрическом поле Магнитное поле. Характеристики материалов в магнитном поле».

Для каждого текста разработаны разнообразные задания, имеющие цель проверить уровень понимания содержания и умения продуцировать вторичные устные и письменные тексты. Иногда возникала необходимость закрепления материала при помощи серии грамматических упражнений и аудирования.

Образец работы с текстом:

Текст № 4

Электрическое поле

Задание 1. Посмотрите значение незнакомых слов и выражений в словаре. Найдите их в тексте. Составьте свои предложения.

электрически заряженная частица

пропорциональный

вектор
электрическое напряжение
касательная линия
эквипотенциальный
интенсивность
однородность
поляризуемость
орбита
зона
обеспечивать

Электрическое поле – электромагнитное поле, характеризуемое воздействием на электрически заряженную частицу с силой, пропорциональной заряду частицы. По определению силовое воздействие электрического поля на заряженные частицы является основным свойством этого поля. Соответственно основной характеристикой электрического поля является вектор напряженности электрического поля $\overline{E}$, который может быть определен по силе $\overline{F}$, с которой поле действует на заряд q, находящийся в поле. Направление вектора $\overline{E}$ совпадает с направлением силы $\overline{F}$, действующей на положительный заряд (1):

$$\overline{F} = q\,\overline{E}. \tag{1}$$

Единицей измерения напряженности электрического поля является вольт на метр (В/м).

Энергетической характеристикой электрического поля является разность электрических потенциалов (электрическое напряжение) между двумя точками поля, численно равное работе, совершаемой силами электрического поля при перенесении положительного единичного заряда из одной точки в другую:

$$U = \varphi_1 - \varphi_2 = \frac{A}{q}, \tag{2}$$

где A– работа по перемещению положительного заряда q из точки 1 в точку 2.

Здесь следует отметить, что разность потенциалов не зависит от выбранного пути перемещения из одной точки в другую.

Поверхности, находящиеся под одним потенциалом, называются *эквипотенциальными*. Линии в электрическом поле, касательные ко всем точкам которых совпадают по направлению с вектором напряженности поля, называются *силовыми*. Силовые линии всегда ортогональны эквипотенциальным поверхностям (рис. 12). По густоте экви-

потенциальных поверхностей можно судить об интенсивности и однородности электрического поля.

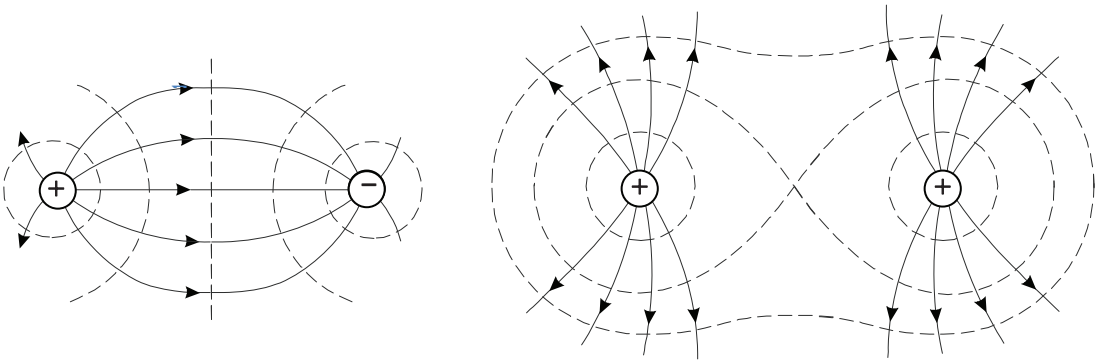


Рис. 12. Примеры электрических полей разноименно (а) и одноименно (б) заряженных тел

Основными электрическими свойствами материалов физических объектов, проявляющимися при взаимодействии объектов с электрическим полем являются электрическая проводимость и поляризуемость. Оба свойства определяются наличием или отсутствием в материале свободных носителей электрических зарядов – электронов или ионов, что в свою очередь обусловлено следующим строением атомов вещества, объединенных молекулы и кристаллы.

Электроны атомов, вращающиеся вокруг ядра по определенным (разрешенным) орбитам, обладают некоторой энергией или, иначе говоря, занимают определенные энергетические уровни. Совокупностью этих уровней образуются энергетические зоны разрешенных уровней, а между ними находятся зоны запрещенных уровней (рис. 13).



Рис. 13. Зонная диаграмма твердого тела

Нижние разрешенные зоны до конца заполнены электронами, располагающимися ближе к ядру и подверженными меньшему воздействию со стороны атомов. Для объяснения электрических свойств твердых тел эти зоны существенного значения не имеют. Выше валентной зоны на зонной диаграмме располагается зона свободных уровней, не занятая электронами в невозбужденном состоянии атома и отделенная в общем случае от валентной зоны запрещенной зоной.

Свободные электроны, попавшие в эту зону, как раз и обеспечивают электрическую проводимость материала. Поэтому зона свободных уровней получила название зоны проводимости (рис. 13). При определенных условиях свободные уровни могут оказаться и в валентной зоне, тогда валентная зона тоже становится зоной проводимости.

Задание 2. Дайте определение понятия *электрическое поле* разными способами:

Задание 2. Определения ещё каких понятий присутствуют в тексте? Назовите их. Дайте определения разными способами.

Задание 3. Прочитайте описание формул, используя текст:

$$\overline{F} = q\,\overline{E}. \qquad U = \varphi_1 - \varphi_2 = \frac{A}{q}.$$

Задание 4. Ответьте на вопросы:

1. *Что такое электрическое поле?*
2. *Назовите основное свойство электрического поля.*
3. *Чем характеризуется электрическое поле?*
4. *Что является единицей измерения напряженности электрического поля?*
5. *Закончите предложение: Поверхности, находящиеся под одним потенциалом, называются*
6. *Какие линии называются силовыми?*
7. *Объясните схему на рис. 13. Зонная диаграмма твердого тела. Используйте конструкции: Что расположено выше; Что расположено ниже; Что обеспечивает что? Что становится чем? Что называется чем?*
8. *Что обеспечивает электрическую проводимость материала?*

Задание 5. Составьте номинативный план текста и выпишите ключевые слова, формулы и сочетания слов. Коротко перескажите текст, пользуясь записями.

Название части (существительное)	Ключевые слова
1. Определение электрического поля, его основное свойство.	Воздействие; сила, пропорциональная заряду частицы, вектор напряженности, $\overline{F} = q\,\overline{E}$.

Для закрепления материала может быть предложено задание на аудирование.

Образец задания:

Задание 1. Прослушайте информацию. Вставьте пропущенные слова:

1) Электрически заряженные _____ и их _____ _____, как и другие виды материи, _____массой, энергией, количеством движения, т. е. _____теми же свойствами, которые _____ при рассмотрении механической формы _____ материи.

Звучащий текст: Электрически заряженные частицы и их электромагнитное поле, как и другие виды материи, обладают массой, энергией, количеством движения, т. е. характеризуются теми же свойствами, которые учитывают при рассмотрении механической формы движения материи.

2) Условно_____, что электромагнитное поле имеет две _____(две формы проявления) –_____, характеризуемую _____поля как на _____, так и на _____ заряженные частицы и_____, характеризуемую _____только на _____ _____ заряженные частицы.

Звучащий текст: Условно принимается, что электромагнитное поле имеет две составляющие (две формы проявления) – электрическую, характеризуемую воздействием поля как на движущиеся, так и на неподвижные заряженные частицы и магнитную, характеризуемую воздействием только на движущиеся заряженные частицы.

3) _____ электрическими _____материалов физических объектов, проявляющимися _____ объектов с электрическим полем _____ электрическая _____ и_____. Оба свойства _____ наличием или отсутствием в материале свободных _____ электрических зарядов – _____ или_____, что в свою очередь _____ следующим _____атомов вещества, _____в молекулы и кристаллы.

Звучащий текст: Основными электрическими свойствами материалов физических объектов, проявляющимися при взаимодействии объектов с электрическим полем являются электрическая проводимость и поляризуемость. Оба свойства определяются наличием или отсутствием в материале свободных носителей электрических зарядов – электронов или ионов, что в свою очередь обусловлено следующим строением атомов вещества, объединенных в молекулы и кристаллы.

Каждый текст сопровождается послетекстовыми заданиями, ориентированными на повторение грамматических тем, изученных в первой части пособия.

Образец заданий:

Задание 1. Укажите, какие из известных вам способов выражение предиката присутствуют в тексте. Выпишите примеры.

Задание 2. Вставьте пропущенные слова (в правильной форме) в предложение:

Основной характеристикой электрического поля является _____ _____ электрического поля $\overline{E}$, который может быть _____ по силе $\overline{F}$, с которой поле _____ на заряд q, находящийся в поле. _____ вектора $\overline{E}$ _____ с направлением силы $\overline{F}$, действующей на положительный заряд.

Задание 3. Вставьте в предложение необходимый предикат:

являться
называться
определяться

1) *Линии в электрическом поле, касательные ко всем точкам которых совпадают по направлению с вектором напряженности поля, _____ силовыми.*
2) *Основными электрическими свойствами материалов физических объектов, проявляющимися при взаимодействии объектов с электрическим полем _____ электрическая проводимость и поляризуемость.*
3) *Оба свойства _____наличием или отсутствием в материале свободных носителей электрических зарядов – электронов или ионов.*

Контрольная работа ко второй части пособия ориентирована на работу с текстом и создание собственного текста/фразы, а также имеет целью проверить усвоенный студентами материал по специальности.

Образец заданий:

Задание 1. Соотнесите термины с их определениями. Запишите термины.

1) *Форма существования материи, посредством которой осуществляется взаимодействие между электрически заряженными частицами* _____
2) *Электромагнитное поле, характеризуемое воздействием на электрически заряженную частицу с силой, пропорциональной заряду частицы* _____
3) *Поверхности, находящиеся под одним потенциалом* ___ _____
4) *Линии в электрическом поле, касательные ко всем точкам которых совпадают по направлению с вектором напряженности поля* _____

Задание 2. Дайте определение одного из терминов разными способами.

Задание 3. Прочитайте текст. Составьте вопросный / тезисный или номинативный план. Значение новых слов и выражений посмотрите в словаре.

Задание 4. Расположите части текста в правильной последовательности. Кратко сформулируйте главную информацию текста, используя конструкцию *В тексте речь идет о …* Дайте тексту название.

Текстовый материал третьей части пособия связан с отработкой темы «Виды измерительных преобразований в электрических и магнитных полях: общая характеристика», что определено курсом «Физические основы получения информации». В третьей части пособия продолжается работа с текстом, что позволяет обобщить ранее полученные знания по предмету, получить новые знания. Уровень работы с языком специальности усложняется. Студент должен научиться анализировать учебно-научный текст и синтезировать полученные сведения в виде вторичных устных и письменных текстов.

Задания к микротекстам составлены по ранее используемому принципу: от слова к тексту/собственному высказыванию.

Образец работы с текстом:

Текст № 1

Измерительные преобразования в электрических и магнитных полях: сущность явлений.

1. Образуйте существительные от глаголов:

сопротивляться, деформироваться, напрягаться, нагревать.

2. Вспомните конструкции: *что основано на чем, сущность (суть) заключается в чем, что связано с чем, что относится к чему, что характеризует что, что является чем, что называется чем*.

Объясните их значение.

3. Просмотрите текст и найдите в тексте все примеры использования данных конструкций.

4. Ответьте на вопросы:

– На каком физическом эффекте основан каждый из видов преобразований?
– Каковы общие признаки разных видов преобразований?

5. Выучите определения преобразований и расскажите их по памяти.

Электроемкостное измерительное преобразование

Электроемкостное измерительное преобразование основано на зависимости комплексного электрического сопротивления конденсатора от различных факторов.

Пьезоэлектрическое измерительное преобразование

Пьезоэлектрическое измерительное преобразование основано на использовании прямого и обратного пьезоэлектрических эффектов (пьезоэффектов). Сущность прямогопьезоэффекта заключается в электрической поляризации пьезоэлектриков, проявляющейся появлением электрических зарядов на их поверхности, под действием механической деформации. Слово пьезо происходит от греческого *piezen*, означающего давление.

Пьезоэффект является обратимым физическим явлением. Обратный пьезоэффект заключается в возникновении в пьезоэлектриках механического напряжения или деформации под действием электрической поляризации.

Родственным пьезоэлектрическому по физической природе является пироэлектрический эффект, сущность которого заключается в поляризации диэлектрика вследствие нагрева. Подобно описанным выше пьезоэлектрикампироэлектрики можно рассматривать как совокупность упорядоченно расположенных электрических диполей.

Тензорезистивное измерительное преобразование

Основано на использовании тензоэффекта, заключающегося в изменении активного электрического сопротивления проводников или полупроводников при их механической деформации.

Индукционное измерительное преобразование.

Индукционное измерительное преобразование основано на явлении электромагнитной индукции, суть которого заключается в воз-

никновении в замкнутом проводящем контуре, пронизываемом изменяющимся во времени магнитным потоком Ф, эдс индукции *e*:

$$e = -\frac{\mathrm{d}\Phi}{\mathrm{d}t}.$$

Электрический ток, вызываемый этой эдс, называется индукционным. Электромагнитная индукция открыта английским ученым М. Фарадеем в 1831 г. и независимо американским ученым Дж. Генри в 1832 г.

Гальваномагнитное измерительное преобразование.

Гальваномагнитное измерительное преобразование основано на использовании гальваномагнитных явлений, связанных с действием магнитного поля на электрические (гальванические) свойства проводников и полупроводников, по которым протекает электрический ток. Наибольшее значение имеют поперечные гальваномагнитные явления, когда силовые линии магнитного поля перпендикулярны направлению электрического тока. К ним относятся эффект Холла и магниторезистивный эффект (эффект Гаусса).

Магниторезистивный эффект заключается в изменении электрического сопротивления твердых проводников под действием внешнего магнитного поля. Это изменение обусловлено увеличением удельного электрического сопротивления проводящего материала под действием магнитного поля.

Индуктивное и взаимоиндуктивное измерительные преобразования

Индуктивное измерительное преобразование основано на зависимости индуктивности обмотки от параметров обмотки и магнитной цепи, в которую включена обмотка.

Взаимоиндуктивное измерительное преобразование основано на зависимости взаимной индуктивности обмоток от параметров обмоток и магнитной цепи, в которую включены обмотки, а также от взаимного положения обмоток.

Индуктивность *L* (от латинского *inductio* – наведение), величина, характеризующая связь между протекающим в обмотке электрическим током *I* и создаваемым этим током потокосцеплением Ψ через данную обмотку (полный магнитный поток через все витки обмотки):

$$L = \frac{\Psi}{I}.$$

Таким образом, в третьей части пособия учащимся предложено синтезирование знаний по изучаемой специальности.

Типовые контрольные задания к третьей части пособия:

Задание 1. Прочитайте текст.

Задание 2. Разделите текст на четыре основных части.

Задание 3. Составьте тезисный план.

Задание 4. Напишите реферат данного текста.

Кроме аудиторной работы, пособие рассчитано и на внеаудиторную работу студентов. Для реализации этой цели студентам предложены задания для самостоятельного изучения: текст и система упражнений к нему на понимание, изучение новой лексики, отработку способов и приемов ее контекстного употребления, создание вторичных текстов на основе прочитанного и проанализированного материала.

Таким образом, данное учебное пособие направлено на выполнение цели подготовить иностранных студентов к восприятию аутентичного материала по специальности, на развитие навыков работы с текстом, создание собственного текста, что способствует повышению эффективности обучения иностранных студентов продвинутого этапа обучения.

Т. Ф. Волкова, Т. А. Демидова

2.11. Конференц-недели как инструмент академической, социокультурной и психологической адаптации студентов из стран Юго-Восточной Азии в вузе

С 2011/2012 учебного года в Национальном исследовательском Томском политехническом университете введен специально-организованный вид рубежной и промежуточной аттестации студентов, называемый конференц-неделей (КН). Данное мероприятие является неотъемлемой частью линейного графика учебного процесса при освоении основных образовательных программ (ООП). Конференц-неделя – это система коммуникативных мероприятий студентов основных образовательных программ всех уровней, направленных на интегративное формирование профессиональных инженерных компетенций и оценку динамики их формирования[319].

В течение учебного года проводятся четыре конференц-недели: первая КН на девятой неделе обучения, вторая КН на восемнадцатой

[319] Методические рекомендации по организации и проведению конференц-недели в ТПУ / Т. С. Петровская, Г. В. Кашкан, Е. В. Михалева и др. – Томск: ТПУ, 2011.

неделе, третья КН на тридцать второй и четвертая КН на сорок первой неделе обучения. КН проводятся для студентов первого и второго курсов, а с 2013/2014 учебного года и для студентов третьего курса бакалавриата, специалитета и магистратуры[320].

Основной целью КН является стимулирование, повышение результативности и качества самостоятельной учебной деятельности студентов, а также научной и проектной работы по освоению ООП в личностно-ориентированной образовательной среде[321]. В период конференц-недель аудиторные занятия преподавателей со студентами в Томском политехническом университете не планируются и не проводятся, а предусматривается рубежный и частично итоговый (прием зачетов) контроль успеваемости студентов.

Основная форма коммуникации в рамках КН – устная, но также может использоваться и письменная.

Устная коммуникация осуществляется в виде отчета о практике, УИРС и НИРС; защиты проекта или лабораторных работ, индивидуальных домашних заданий; предзащиты дипломных проектов и магистерских диссертаций в виде групповых или индивидуальных докладов. Другие возможные формы конференц-недели: сообщение, выступление, обзор, презентация, в том числе и на иностранном языке, в рамках коллоквиума, деловой игры, проектной мастерской, семинара, круглого стола, конференции, диспута, интернет-конференции.

Письменная коммуникация осуществляется как дискуссия в Интернет-среде, индивидуальный или групповой письменный отчет, реферат, эссе, курсовая работа, курсовой проект, дипломная работа, магистерская диссертация.

Мероприятия КН организуются в целях:

- представления студентами результатов самостоятельной учебной, научно-исследовательской, проектной и практической деятельности, предусмотренной ООП, для улучшения результативности и качества самостоятельной образовательной деятельности;
- демонстрации студентами достигнутых запланированных результатов обучения (приобретенных профессиональных и универсальных компетенций) для их рейтинговой оценки;

---

[320] Соловьев, М. А. Линейные графики учебного процесса (конференц-недели): [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://portal.tpu.ru:7777/standard/seminar/Tab/lg.pdf,2013.

[321] Чучалин, А. И. Положение об организации конференц-недель в Национальном исследовательском Томском политехническом университете, 2011: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: portal.tpu.ru/departments/otdel/umo/metodcab.

- развития коммуникативных компетенций студентов и личностных качеств, а также приобретения ими опыта профессионального общения на русском и иностранном языках (презентация и аргументированная защита полученных результатов, диалог, дискуссия и т. д.);
- повышения мотивации студентов;
- обеспечения мониторинга учебной деятельности студентов.

Для организации мероприятий КН (при выборе формы проведения мероприятия КН) преподавателям необходимо руководствоваться идеями личностно-ориентированного и компетентностного подходов в образовании, а также ориентироваться на требования коммуникативной направленности; интегративности и междисциплинарности. При разработке содержания и видов заданий предпочтение следует отдавать междисциплинарным, творческим, нацеленным на решение профессионально значимых задач и проблем. Защита выполненных заданий должна быть ориентирована на демонстрацию студентом *результатов обучения, интегрирующих*:

1) предметные знания и умения;
2) умение работать с информацией (собирать, отбирать, представлять, анализировать, систематизировать и использовать информацию) в зависимости от целей коммуникации;
3) умение использовать электронные образовательные ресурсы;
4) умение строить устные и письменные тексты или высказывания на родном и иностранном языке в соответствии с принципами логичности, связности, ясности, правильности, доступности и актуальности;
5) умение работать в группе;
6) умение проектировать;
7) умение проводить исследования и интерпретировать результаты;
8) владение навыками публичного выступления, методами ведения дискуссии и полемики.

Преподавателю необходимо обеспечить свободу выбора формы участия в мероприятии, реализуемом в рамках КН. Задания могут выполняться группами и индивидуально каждым студентом.

При организации мероприятий КН преподаватели пользуются следующими рекомендациями:

На первой КН (9 неделя первого семестра) рекомендуется использовать задания, направленные на развитие умений работы с профессионально значимой информацией: поиск, анализ, выделение главного,

структурирование, обобщение. Рекомендуемая форма: работа в группах. Разная степень участия оценивается разными баллами по заранее известным студентам критериям. При проведении защиты отчетов лабораторных работ, ИДЗ, в ходе семинаров, коллоквиумов и других форм КН проводится промежуточный контроль за академической успеваемостью (в том числе и по самостоятельной работе) за первую половину семестра. По словам проректора по образовательной и международной деятельности ТПУ А. И. Чучалина «Студентам предоставляется возможность продемонстрировать свои знания, которые они накопили за предшествующий период обучения. В итоге, 8 недель говорит преподаватель, а студент слушает, 9-ю неделю говорит студент, а преподаватель слушает».

На второй КН (18 неделя) и четвертой КН (41 неделя) устная и письменная коммуникации осуществляются в группах и в потоках в виде конференций, семинаров. Поточная конференция осуществляется в лекционные часы, дополнительные ресурсы согласуются с учебным управлением. Проводится итоговая аттестация в форме зачетов в соответствии с утвержденным базовым учебным планом. Данные конференц-недели для первокурсников ТПУ совпадают с зачетными неделями. Если раньше студенты учились и параллельно сдавали зачеты, то сейчас в этот период они освобождаются от занятий.

На третьей КН (32 неделя) устная и письменная коммуникации осуществляются в группах, потоках и на межпоточных учебно-научных или научно-практических конференциях институтов. Для магистрантов третья конференц-неделя приурочивается к конференциям, проводимым в университете, и может быть использована для предзащит магистерских диссертаций. На данной КН также проводится промежуточный контроль за академической успеваемостью студентов.

Учебные задания следует ориентировать на дальнейшее развитие компетенций. Например, если в 1 семестре студенты учились искать, анализировать, обобщать информацию, то при подготовке к 3 КН необходимо запланировать задания, в которых формируется умение представить результаты обработанной информации в разных формах. Поэтому рекомендуется провести КН в форме конференции по смежным дисциплинам.

Преподаватели пользуются академическими свободами в части выбора форм, методов и технологий организации мероприятий в период КН по преподаваемым дисциплинам. Основные задачи преподавателей в период конференц-недель состоят в следующем:

1) создать условия для максимально полной, ясной и четкой демонстрации студентами достигнутых результатов обучения;
2) объективно и адекватно оценить степень самостоятельности их достижения, а также соответствия достигнутых результатов запланированным путем выставления рейтинговой оценки, предусмотренной порядком текущего контроля;
3) использовать результаты конференц-недели для оптимизации дальнейшего процесса обучения.

При выборе форм мероприятий КН предпочтение следует отдавать формам работы, стимулирующим у студента:

1) развитие коммуникативных навыков (проблемная лекция, студенческие мини-доклады, семинар по научной проблематике, дискуссия, «мозговой штурм», ролевые игры и т.п.);
2) формирование навыков анализа оригинальной научной литературы и выполнения научных исследований теоретического и экспериментального характера, а также умение оформлять результаты исследований в текстах научного стиля;
3) использование инновационных информационных и компьютерных технологий в учебном процессе.

Преподавателю при проектировании КН необходимо запланировать объем нагрузки и алгоритм учебной работы студента и разработать методические указания по выполнению заданий. Данную информацию целесообразно сообщить студентам в начале семестра, поместив ее на персональной странице преподавателя или кафедры в образовательном портале университета.

После окончания конференц-недели необходимо провести анализ результатов, трудностей в подготовке и организации и наметить способы устранения выявленных недостатков.

Таким образом, все изменения в учебном графике направлены на активное самообразование студентами. Модернизация образовательных программ и стандартов ТПУ в будущем приведет к сокращению пассивных форм занятий, при этом студенты смогут участвовать в выборе траектории своего обучения.

Проведение мероприятия конференц-недели в форме интеллектуальной игры на примере дисциплины «Высшая математика»

Известно, что игра является эффективным средством развития познавательных интересов студентов и активизации их речевой деятельности. Она обеспечивает познание и усвоение действительности,

способствует интеллектуальному, эмоциональному и нравственному развитию личности, что в свою очередь положительно влияет на академическую, социально-культурную и психологическую адаптацию иностранных студентов. Игра способствует усвоению знаний не по необходимости, а по желанию самих учащихся и проходит не формально, а заинтересованно[322].

В Институте международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета в рамках первой конференц-недели (на девятой неделе обучения) по дисциплинам «Математика 1.4» и «Математика 1.6» было проведено проверочное мероприятие в виде интеллектуальной игры «Морской бой»[323]. В игре участвовали иностранные студенты первого курса из разных групп по направлениям основных образовательных программ 080200 Менеджмент, 032000 Зарубежное регионоведение, 036401 Таможенное дело, 035700 Лингвистика, 080100 Экономика.

Данный вид проверки знаний был выбран для снижения психологической нагрузки на иностранных студентов, которая существенно возрастает в период сдачи тестов.

Целью проведения конференц-недели является развитие коммуникативных качеств у студентов и проверка знаний по дисциплине, приобретенных за прошедший период обучения. Традиционная форма контроля в виде коллоквиума или контрольной работы была заменена нетрадиционной формой в виде игры. Коллоквиум заключается в следующем: студентам заранее выдается список вопросов, одинаковых для всех, по пройденным темам, и студенты на коллоквиуме отвечают на список вопросов из вытянутого случайным образом билета. На контрольной работе студенты решают различные задания в письменном виде, индивидуальные для каждого. Проведенная игра «Морской бой» – это комбинация двух традиционных проверочных мероприятий в игровой форме.

Подготовка к игре

В игре принимали участие студенты из разных групп, изучающие дисциплины «Математика 1.4» и «Математика 1.6». Отличие дисциплин

---

[322] Нивина, Е. А. Лингвистические игры с иностранными студентами на уроках русского языка / Е. А. Нивина // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: Материалы Всерос. семинара. –Томск: ТПУ, 2008. – Т. 1.– С. 283–287.

[323] Бедарькова, Е. В. Интеллектуальная игра по математике «Морской бой» (6-й класс): [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/551123.

состоит в различном количестве часов изучения предмета (по дисциплине «Математика 1.4» занятия проводятся 6 часов в неделю, а по дисциплине «Математика 1.6» – 10 часов в неделю) и изучении разных разделов высшей математики. Поэтому задания на игру подбирались по темам, пройденным во всех группах. Это две темы – функция и предел функции.

Студентам за неделю до проведения конференц-недели было объявлено, что занятие по «Высшей математике» будет проведено в виде интеллектуальной игры совместно со студентами других групп. При этом название игры и правила заранее не объяснялись. Было только объявлено, что игра будет командной. Задание было сформулировано следующим образом – подготовиться к игре по двум разделам высшей математики «Функция» и «Предел функции», основываясь на материалах, пройденных на лекциях, и заданиях, выполненных на практических занятиях. При этом конкретные вопросы и задания не указывались. Также студентам был выдан перечень высказываний, связанных с предметом математики, одинаковый для всех, и студентам нужно было определить, чьи это высказывания (кто это сказал) и понять смысл высказываний.

К игре студенты готовились самостоятельно, используя свои лекционные и практические материалы, учебные пособия (список рекомендуемой литературы выдавался на первом занятии) и Интернет. Примерный объем затраченного времени студента при подготовке к мероприятию конференц-недели составил 4 часа (время на работу с Интернетом и время, чтобы освежить в памяти пройденный материал), учитывая, что студент регулярно готовился к занятиям – выполнял домашние задания, индивидуальные домашние задания, консультировался с преподавателем и прорабатывал лекционный материал. Студент, который не готовился к регулярным занятиям или готовился плохо, соответственно затратил гораздо больше времени на подготовку к игре. Студенты осознанно подошли к подготовке, понимая, что от степени подготовленности каждого к игре зависит успех всей команды в целом.

Правила игры «Морской бой».

Занятие началось с объяснения важности изучения математики. Для этого использовались высказывания известных ученых относительно математики. В качестве примера можно привести высказывание доктора физико-математических наук А. И. Маркушевича: «Кто с детских лет занимается математикой, тот развивает внимание, трени-

рует свой мозг, свою волю, воспитывает настойчивость и упорство в достижении цели».

На занятии присутствовали 9 студентов из стран Азии: Китая, Монголии и Вьетнама. 2 студента из Монголии отсутствовали по причине плохой успеваемости и неподготовленности к игре. Студенты распределились в две команды случайным образом. Каждый студент вытянул карточку с одним из математических выражений $f(x)$ или $\lim\limits_{x\to a} f(x)$. В результате образовались две команды – команда «Функция» и команда "Предел функции". Данный принцип деления на команды позволяет объединить студентов из разных групп, что способствует социально-культурной и психологической адаптации иностранных студентов посредством знакомства, общения и работы в группе. Студенты сами выбрали капитанов своих команд.

Затем было объявлено название игры – «Морской бой». На вопрос, известна ли данная игра студентам, положительного ответа не было (по причине незнания данной игры или непонимания названия и несоотнесения его с самой игрой). С помощью наводящих вопросов студенты определили, что такое «морской бой». Правила были озвучены непосредственно перед игрой. У каждой команды есть игровое поле – квадрат, состоящий из 10 строк, обозначенных числами от 1 до 10, и 10 столбцов, обозначенных буквами русского алфавита от А до К. На игровом поле размещены «корабли»: один четырехпалубный, два трехпалубных, три двухпалубных и четыре однопалубных. Корабли помечаются крестиками и располагаются по горизонтали или вертикали. Корабли не могут «касаться» друг друга (находиться в соседних клеточках). Главная цель – «потопить» корабли противника путем прямого попадания в корабль. По очереди каждый участник команды делает «выстрел» указанием координат на игровом поле. Если «выстрел» попал в один из бортов корабля, то стрелявшему задается вопрос. Вопросы выбраны двух типов – индивидуальные, когда участник должен сам ответить, и командные, когда вся команда думает над ответом. Если ответ правильный, то команда получает одно очко и право стрелять дальше. Если участник не может ответить на вопрос, то право на «выстрел» переходит к другой команде, но команда может заработать 0,5 балла, правильно ответив на вопрос. Если же и команда неправильно отвечает на вопрос, то право на ответ получает другая команда. В случае правильного ответа на вопрос соперника она зарабатывает 0,5 балла. Если «выстрел» попадает в пустую клетку (мимо), то ход переходит к другой команде. Игра завершается после того, как участники

«потопят» все корабли. Побеждает команда, набравшая наибольшее количество очков.

Ход игры

Каждая команда самостоятельно расположила корабли на своем поле. Затем эти листки передаются преподавателю, который закрепляет за каждой палубой корабля определенный вопрос. Вопросы для команд равносильные. В это время капитаны рисуют поле на доске. Каждый студент выходит к доске к полю соперника и делает «выстрел», называя клетку, куда он стреляет. Команда вправе подсказывать игроку, куда стрелять. Выстрелы сопровождаются музыкальными сигналами – для выстрела «попал» и «мимо». Студенты слушают внимательно, какой звук, и радуются, когда попадают в цель. Данная клеточка помечается крестиком. Преподаватель говорит, «ранен» корабль или «убит, потоплен». И выдает карточку с вопросом, соответствующим клетке, куда попал студент. Студент вслух зачитывает вопрос. Вопросы предлагались математического характера *следующих типов*:

1. Поставить буквы на свои места, чтобы получилось слово.

Например, цянфику. Правильный ответ – функция.

2. Поставить слова на свои места, чтобы получилась поговорка, имеющая отношение к математике.

Например, не зайцами поймаешь погонишься ни двумя за одного.

Правильный ответ – за двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь.

3. Задания из истории математики.

Например, в какой стране впервые появились отрицательные числа:

А) в Индии В) во Вьетнаме

Б) в Китае Г) в Монголии?

Правильный ответ – в Китае.

4. Кто это сказал?

Например, в математических вопросах нельзя пренебрегать даже самыми мелкими ошибками. Правильный ответ – И. Ньютон.

5. Вопросы по пройденным разделам математики.

Например,

- Что такое функция? (вопрос на определение)
- Найти область определения и область значений функции, заданной формулой.
- Построить график функции.
- Определить, какая это функция?
- Вычислить предел функции.

Вопросы 1–3 типов заранее со студентами не обсуждались. Это командные вопросы. Участник зачитывает вопрос для всех, и команда, совещаясь, выбирает ответ. В случае неправильного ответа, отвечает другая команда на тот же самый вопрос. Таким образом, над ответами думают обе команды и контролируют правильность ответов.

Вопросы 4-5 типов являются индивидуальными. Студент сам должен ответить на вопрос. К этим вопросам студенты готовились заранее.

Затем, по результатам игры, команда, набравшая больше очков, награждается призом.

Интересные моменты в ходе игры

1. Командный вопрос – поставьте слово на свое место, чтобы получилась поговорка: много, мало надо, тому, спать, знать, кто, хочет. Китайский студент подумал и написал следующее: кто хочет много спать, тому мало надо знать. Посмотрел, проговорил, улыбнулся и сказал: «Нет, не так», и поменял глаголы местами – кто хочет много знать, тому мало надо спать.

2. Корабль ранен предыдущим выстрелом в клетку К6. Преподаватель спрашивает: «Куда будете стрелять? Вверх, вниз, вправо или влево?» Студент из Китая повторил: «Вправо?», засмеялся (вправо от К6 клеток больше нет) и выстрелил: «К7!»

Владение русским языком оказалось на достаточном уровне, чтобы понимать юмор.

Сложности, возникшие в ходе игры

1. Игра заняла продолжительное время (больше двух пар) по причине большого количества кораблей (по 10 у каждой команды) и соответственно большого количества вопросов (по 20 вопросов для каждой команды). Иностранным студентам по сравнению с русскими студентами требуется гораздо больше времени на чтение и произнесение вопроса, на его осмысление, обдумывание правильного ответа и на сам ответ. Одни вопросы требовали малого количества времени для ответа (простые вопросы или те, к которым студент готовился заранее), а другие состояли из набора практических задач, что требовало определенного времени на решение, сам ответ и корректировку.

Пути решения данной проблемы состоят в уменьшении количества кораблей и соответственно вопросов.

2. Невнятное, плохое произношение звуков «г», «д», «ж» и «з» при назывании координат «выстрела» на игровом поле создавало неправильное понимание. Трудности, связанные с произношением, испытывает

большинство студентов из Китая и Вьетнама. У студентов из Монголии данных проблем с произношением не возникло.

Пути решения данной проблемы состоят в переименовании координат игрового поля путем замены трудно произносимых букв русского алфавита легко произносимыми буквами.

3. Наличие в одной команде студентов из одной страны обуславливало использованием своего родного языка для лучшего и быстрого понимания и коммуникации. Периодически приходилось напоминать, что язык, на котором работаем и общаемся – русский.

Пути решения данной проблемы – снимать с команды баллы за использование другого языка общения, кроме русского.

Игра «Морской бой» – излюбленная игра российских младших и старших школьников. У иностранных студентов данная игра также вызвала симпатию и интерес.

Цель проведенной игры состояла в:

- развитии внимательности и наблюдательности;
- воспитании чувства ответственности и коллективизма (поскольку в нее играют командами);
- развитии коммуникативных способностей студентов;
- развитии интереса к математике, любознательности;
- проверке знаний по пройденному материалу.

Полученные результаты проведения контролирующего мероприятия в форме игры соответствуют запланированным результатам обучения, а именно проведен контроль знаний и закрепление материала, а также расширен опыт студентов в публичных выступлениях и коммуникации на иностранном (русском) языке.

Мероприятие конференц-недели в виде игры «Морской бой» было направлено на развитие общекультурных и профессиональных компетенций студентов, а именно:

Общекультурные компетенции:

- стремиться к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства;
- уметь критически оценивать свои личностные качества, намечать пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков;
- воспитывать культуру мышления, ясность изложения результатов мыслительной деятельности, культуру речи;

- логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь на русском языке как иностранном;
- владеть русским языком как иностранным на уровне, достаточном для изучения дисциплины «Высшая математика»

Профессиональные компетенции:

- самостоятельно приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии;
- использовать математические термины в повседневной жизни и профессиональной сфере;
- владеть навыками публичного выступления;
- уметь работать в группе;
- осмысленно воспринимать теоретические знания, соотносить их с реальной практикой в целях развития и совершенствования личностного интеллектуального и общекультурного потенциала.

Таким образом, через участие студентов в данной игре в рамках проведения конференц-недели происходит три основных вида адаптации:

1) *академическая* (путем совершенствования лингвистических навыков, получение нового и закрепления приобретенного знания);

2) *социально-культурная* (путем общения со студентами в потоке);

3) *психологическая* (путем преодоления себя, выработки положительных эмоций при получении определенных результатов, а также при высокой оценке работы участниками и преподавателем).

Уровень развития коммуникативных навыков студента в значительной степени обуславливает результативность его учебной деятельности, а коммуникация как процесс определяет эффективность образовательного процесса в целом. Поскольку одной из целей конференц-недель является развитие коммуникативных навыков студентов, то организация мероприятий КН в рамках учебного процесса позволяет увеличить его эффективность.

С. С. Шипилова

2.12. Исследование готовности студентов стран азиатского региона к самостоятельной работе

В работе представлены результаты подробного анализа изучения математики иностранными студентами различных национальностей. Обсуждается проблема самостоятельной работы и качества ее выполнения, результаты самостоятельной работы, отношение студентов

различных национальностей к проверочной работе, к источникам информации и к ценностям получаемых знаний.

За всю недолгую историю присутствия Томского политехнического университета (ТПУ) на международном рынке образовательных услуг уже несколько раз сменился национальный контингент иностранных студентов, обучающихся в ТПУ. И если начинал свою историю институт международного образования (ИМО) со студентами Кипра, то в последнее время главными потребителями образовательных услуг ТПУ стали студенты из стран Юго-восточной Азии, а именно, Вьетнама, Китая и Монголии. Этот факт, безусловно, обязывает российских преподавателей учитывать национальные особенности аудитории. В то же время, особенности отношения иностранных студентов к процессу обучения бывают иногда совершенно неожиданными и непредсказуемыми для преподавателей. Поэтому целью данной работы было выявить существенные особенности поведения иностранных студентов – представителей именно вышеперечисленных национальных групп, чтобы в дальнейшем осознанно корректировать построение занятий и требований по своей дисциплине, что в конечном итоге должно привести к повышению качества знаний и умений студентов на этапе завершения изучения дисциплины и образовательной программы в целом.

Необходимость в рассмотрении национальных особенностей в отношении студентов к образовательному процессу возникла тогда, когда начали формироваться отдельные группы как по успеваемости, так и по характеру поведения в отношении к учебному процессу. И если несколько лет назад подавляющее большинство вьетнамских студентов задавали уровень требований к своей работе и работе преподавателя, что распространялось на всю группу студентов вне национальной принадлежности, то на сегодняшний день мы имеем три равновеликие группы – вьетнамских, китайских и монгольских студентов, которые имеют огромный разрыв как в базовой школьной подготовке, так и в целях своего пребывания в статусе студента. Кроме значительных отличий в базовом математическом образовании следует отметить различное отношение представителей этих групп к домашней самостоятельной работе, дисциплине посещения занятий, пунктуальности, самостоятельности выполнения любых видов работ, списыванию, интеллектуальной активности, готовности к диалогу с преподавателем и др. Проведенное преподавателями-математиками экспериментальное занятие должно было выявить на количественном уровне степень «зараженности» студентов отрицательными качествами.

Подготовка эксперимента

Преподаватели-математики провели с потоком иностранных студентов 1-го курса следующую работу. В рамках лекционного занятия была рассмотрена тема «поверхности 2-го порядка», продемонстрирован метод построения поверхностей по сечениям параллельными плоскостями, указана ссылка на страницу преподавателя, где студенты могли найти необходимую для подготовки аналитическую и графическую информацию (рис. 14), которой всем студентам разрешалось пользоваться и на самостоятельной работе. После чего студентам было дано задание в течение недели подготовиться к проверочной работе по теме «приведение уравнений поверхностей второго порядка к каноническому виду и построение поверхностей в декартовой системе координат». Разрешалось пользоваться любыми источниками информации. Проверочная работа проходила в аудитории, оборудованной компьютерами с выходом в интернет и центральным компьютером преподавателя. Каждый студент работал индивидуально, занимал отдельный стол с компьютером и мог использовать любую литературу, которую он посчитал необходимым принести с собой.

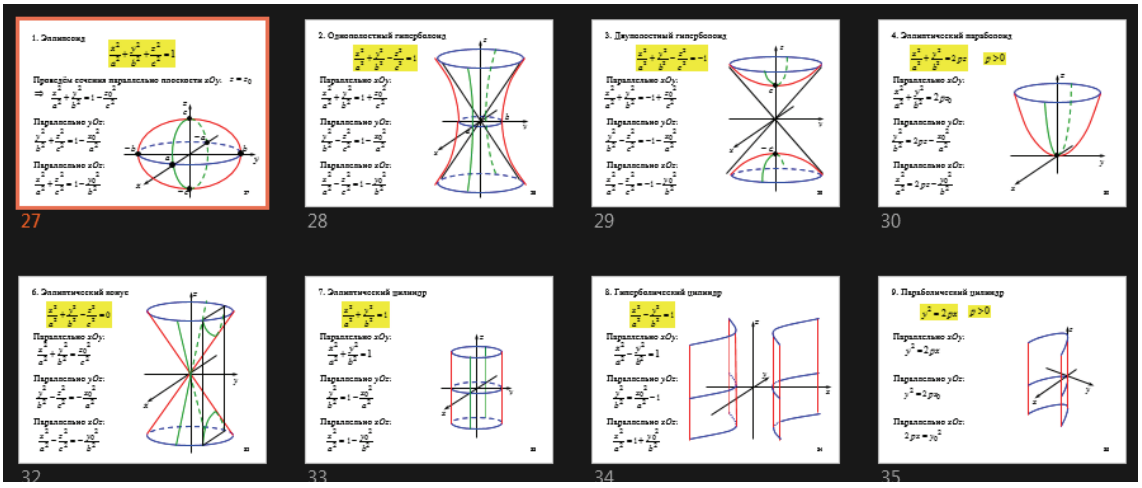


Рис. 14. Канонические уравнения и виды поверхностей второго порядка

Весь промежуток времени, пока студенты выполняли проверочную работу, преподаватели наблюдали за ходом ее выполнения, отношением студентов к работе. Преподаватели должны были выявить: а) проводилась ли студентами подготовительная работа по изучению обозначенной темы; б) достаточность литературного обеспечения; в) готовность студентов использовать интернет; г) склонность к списыванию; д) степень ответственности к отчетным работам.

Анализ результатов и обсуждение проблемы

Работа началась с подготовки рабочего места: студенты приготовили пособие[324], тетради по практике и конспекты лекций. Никто из них не использовал справочники или учебники, что с одной стороны говорит о достаточности литературного обеспечения в виде разработанного пособия для иностранных студентов, с другой – о слабом владении русским языком, минималистском подходе к использованию русскоязычной учебной литературы (студенты имеют классические русскоязычные учебники и задачники). Следует отметить, что вьетнамские студенты, приступая к работе, вообще не собирались пользоваться литературой, так как тщательно изучили данную тему дома и все необходимые уравнения и виды поверхностей законспектировали и нарисовали в рабочей тетради. В то же время китайские студенты вообще не проводили подготовительную работу дома, часть из них не имели при себе пособий и не представляли, о чем будет идти речь на проверочной работе, часть студентов пропустили данную работу. Среди монгольских студентов наблюдался «раскол» в отношении к работе: половина из них провели подготовительную работу и ответственно выполняли задания в течение всего отведенного времени, другая половина откровенно скучала и развлекала себя общением в интернете (рис. 15).

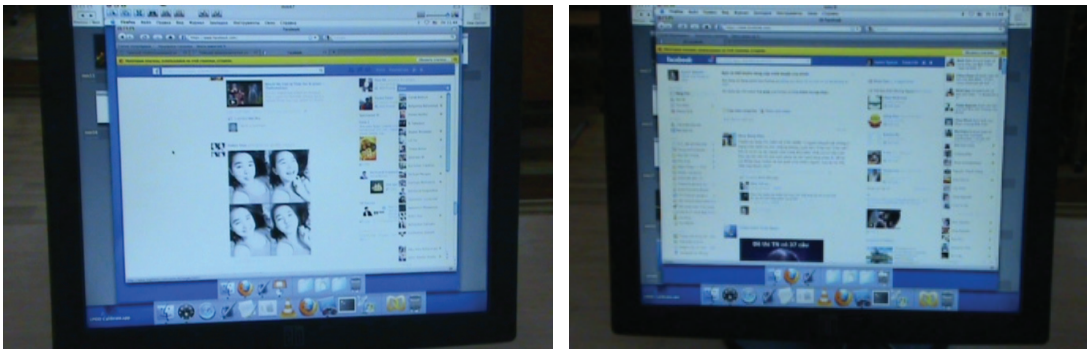


Рис. 15. Страницы, посещаемые студентами во время проверочной работы

Как видно из рисунка, преподаватели имели возможность отследить сайты, которыми пользовались студенты. Трое из них предпочли работе сайты vkontakte.ru и Facebook.com. Проверка выполненных работ показала неудовлетворительные результаты у данных студентов. Большая часть студентов, использовавшая интернет, обращались

[324] Лекции по высшей алгебре: Учебное пособие / А. И. Шерстнева, О. В. Янущик, Е. Г. Пахомова, О. Н. Имас. – Томск: ТПУ, 2010. – С. 88.

к странице преподавателя (рис. 14). И только двое воспользовалась альтернативными источниками (рис. 16).

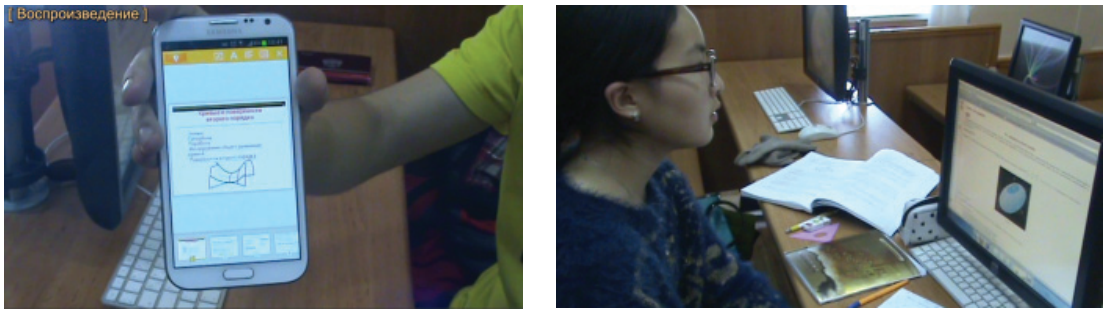


Рис. 16. Выход на альтернативные источники

Следует отметить, что вопреки достаточно хорошему среднему уровню школьной математической подготовки, что показал входной тест (табл. 1), большинство монгольских и китайских студентов в массе своей не стремятся поддерживать и поднимать уровень своих математических знаний. Более того, совершенно непонятно неприятие естественного для российских преподавателей и студентов требования приходить к началу занятий, а не спустя некоторое время. Это относится к любому виду занятий – лекции, практики, контрольные работы, экзамены.

Работа оценивалась по 5-бальной шкале. Результаты работы студентов представлены на рис. 17 и в табл. 19.

Таблица 19

Средний балл по группам студентов.

Национальные группы	Проверочная работа	Входной тест
Монгольские студенты	2,5	2,9
Вьетнамские студенты	4,5	4,0
Китайские студенты	0	

Согласно данным Центра гуманитарных технологий, проводящим рейтинговые исследования стран мира в самых различных областях, Монголия и Китай имеют достаточно высокий рейтинг по сравнению с Вьетнамом по индексу уровня образования стран мира[325]: Монголия – 74, Китай – 116, Вьетнам – 137 позиция. Кроме того, наряду с выдающимися достижениями китайских школьников на международных олимпиадах по математике, по данным TIMSS (Trends in Mathematics and

[325] Рейтинг стран мира по уровню образования. Центр гуманитарных технологий: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gtmarket.ru/ratings/education-index/education-index-info.

Science Study)[326] по среднему уровню математического образования Китай занимает достаточно скромное место – между Тунисом и Марокко. Понятно, что данная цифра выражает усредненные данные, рассчитанные по отношению к общему числу населения. Но надо помнить, что китайские студенты в Томском политехническом университете, обучающиеся платно – это представители выпускников со средними баллами, возможно, не выдержавшие громадный конкурс в своей стране. Нам представляется, что именно китайская диаспора в аудитории требует к себе самого внимательного отношения и как наименее мотивированная часть студентов, и как потенциально увеличивающаяся. В то же время вьетнамские студенты, благодаря государственной политике стимулирования воспитания высокообразованных специалистов, являются движущей развивающей силой в группе, что также отражается в табл. 19 и на рис. 17.

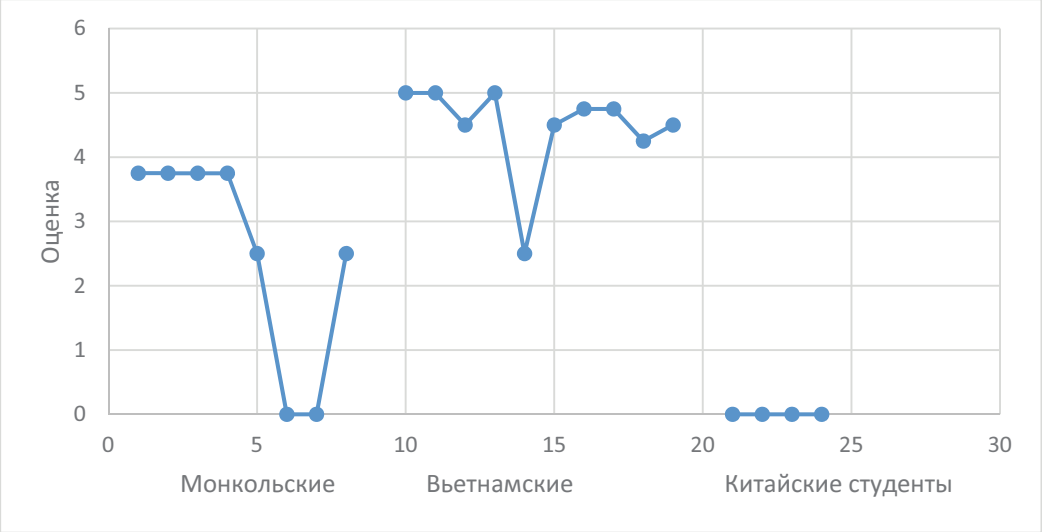


Рис. 17. Результаты самостоятельной работы

Как видно из рисунка, наиболее ровно подготовленной является группа вьетнамских студентов. Это выражается и в повседневном учебном процессе: студенты демонстрируют постоянную готовность сотрудничать с преподавателем, выполнять аудиторные и домашние занятия, принимать участие в различных мероприятиях вне учебной программы – олимпиады, конференции. Менее однородной группой являются представители Монголии. И совершенно безответными

[326] TIMSS-2011. International Results in Mathematics: [Electronic resource]. – Access mode: http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-results-mathematics.html.

к усилиям преподавателей традиционно выступают китайские студенты. Хотелось бы отметить еще одну особенность китайских студентов – беспомощность при получении задания. Причем проблема связана не столько с незнанием русского языка, сколько с непониманием самого задания, как это произошло и на проверочной работе.

При условии, что все слова переведены с русского на китайский и проработаны накануне на практических занятиях, китайские студенты очень часто вынуждают преподавателя объяснять им условия задачи «на пальцах», что нередко приводит непосредственно к решению ее.

Следует обсудить еще одну проблему – проблему списывания, которая появилась среди иностранных студентов с увеличением количества монгольских студентов. Наблюдения показали, что именно представители этой группы в течение работы пользовались сотовыми телефонами и передавали друг другу решенные задачи. Кроме того, результаты проверочной работы вызывали сомнения у преподавателей по отношению к отдельным студентам, которые на практических занятиях демонстрировали полное отсутствие знаний и желания их получать, но оценку проверочной работы имели достаточно высокую. Однако, не пойман – не вор.

Проблемой списывания заражены практически все студенты любых национальностей. В каждой стране с этим борются по-разному, иногда на государственном уровне. Так, например, в Молдавии мэр Кишенева Дорин Киртоакэ считает, что «единственным решением для борьбы с этим явлением является установка систем для создания помех». В Китае попробовали другой способ (рис. 7)[327].

«…учителя придумали замечательный выход из этой ситуации – просто вынесли все парты на улицу и расставили их на пришкольной территории. Теперь до соседней парты не дотянуться, к соседу не заглянуть в тетрадь, и уж тем более ничего не спросить», – сообщается на сайте проекта «Само собой»[328].

В России на государственном уровне никаких мер в связи с этой проблемой не принимается, школы и вузы самостоятельно решают, принимать или не принимать какие-либо меры. Чаще всего решение этой проблемы передается в юрисдикцию преподавателя.

---

[327] Проблема списывания на экзамене решена окончательно / Веб-проект «Само собой»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://samosoboj.ru/2011/11/problema-spisyvaniya-na-ekzamene-reshena-okonchatelno.

[328] Там же.

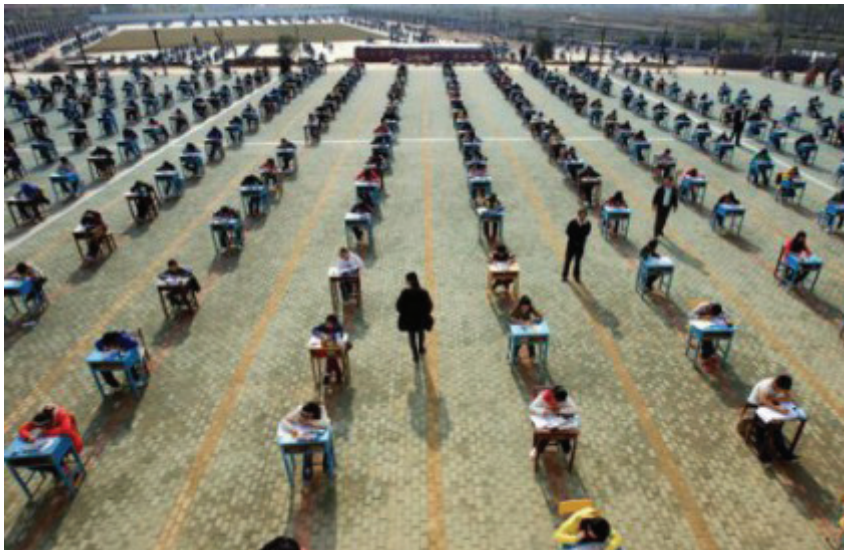


Рис. 18. Проблема списывания в Китае решена!

Очевидно, что отказ от списывания должен основываться на механизмах рейтинговой конкуренции среди студентов и школьников, которая в России находится в зародышевом состоянии. Мнения участников опроса «за» и «против» списывания показали, что среди 24 высказывавшихся «против» только один респондент «пострадал» от того, что давал списывать: «Я целый год помогал всей группе на контрольных работах, давал списывать домашние задания, а в итоге я не попал на бюджет. Меня обогнали 2 девчонки. И теперь я заново должен сдавать экзамен по алгебре»[329]. Остальные мнения участников – исключительно эмоциональные. Но принципиальный отказ от списывания вьетнамских студентов – это долгий путь борьбы за лидерство в рейтинге, за право участвовать в конкурсном отборе на обучении в другой стране, получить высококвалифицированное для своей страны образование и в конечном итоге, получить высокооплачиваемую должность и занять надежное место уважаемого человека в своем обществе, причем без помощи и протеже со стороны. Это, пожалуй, наиболее привлекательный путь решения данной проблемы, с результатами которого мы имеем удовольствие работать – с вьетнамскими студентами.

Таким образом, на основании наблюдений за подготовкой и выполнением проверочной работы, а также по результатам многолетней работы с иностранными студентами на занятиях по математике, преподаватели сделали следующие выводы.

[329] Про тех, кто не дает списывать // Веб-проект «Любовь и ненависть»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.lovehate.ru/opinions/29609.

1. Студенты из Монголии, Вьетнама и Китая имеют различные причины обучения в России, что приводит к отличиям в их отношении к учебному процессу. Поэтому, чтобы сохранить хороший уровень обучения в группе, необходимо ужесточать дисциплинарные требования: исключить опоздания, регулярно ставить в известность ответственных лиц, заинтересованных в образовании ребенка в соответствующей стране, выстраивать систему эмоционального поощрения дисциплинированным студентам.
2. Для студентов со слабой математической подготовкой необходимо организовать дополнительные занятия, позволяющие в более медленном темпе усваивать изучаемый материал. Следует отметить, что в ТПУ это удалось воплотить практически, и заинтересованные слабоуспевающие студенты активно используют эти занятия. В то же время для студентов, которые пребывают на территории ТПУ против своей воли (заставили родители, обязало правительство, неосознанность выбора специальности), дополнительные занятия не дают ровным счетом ничего, так как они пропускаются студентами с той же регулярностью, что и основные занятия.
3. Самостоятельную работу студентов из Монголии и Китая следует постоянно контролировать, дозировать и упрощать. В то же время для вьетнамских студентов для самостоятельной работы необходимо подбирать задания повышенной сложности, так как типовые примеры на отработку навыка уменьшают у них интерес к учебе и способствуют расслаблению. Это не сказывается отрицательно на изучении базовых математических дисциплин, но начинает проявляться в спец. главах математики.
4. Особое значение в сложившейся ситуации приобретает контроль за списыванием монгольских студентов. Именно представители этой страны вносят новый вид «работы» для студентов и преподавателей. Одним из способов борьбы с этим недугом является подготовка билетов с задачами, отличными от задач вьетнамских и китайских студентов, с привлечением текстовых задач (что легко для монгольских студентов, хорошо владеющих русским языком и тяжело для вьетнамских и китайских студентов).
5. В связи с последними тенденциями к усилению роли самостоятельной работы в учебном процессе и сокращению аудиторной нагрузки следует отметить, что для монгольских и китайских студентов это будет непреодолимым препятствием, связанным не только с языковыми трудностями, но и, главным образом,

с предметными, с неготовностью данного контингента студентов самостоятельно постигать абстрактные понятия, интерпретировать их через конкретные примеры и применять к практическим задачам.

В общем и целом, нам не хотелось бы опускать уровень той базовой математики, который определили для себя своей работой вьетнамские студенты за последние 6 лет, даже несмотря на то, что приток студентов из этой страны значительно сократился, а представители других стран привносят негативные, тормозящие процесс познания факторы.

О. Н. Имас, А. И. Шерстнева, Е. Д. Глазырина

Литература и источники

Нормативные документы

1. Федеральный закон Российской Федерации от 22 августа 1996 г. № 25-ФЗ: «О высшем и послевузовском образовании»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/popular.
2. Федеральный закон Российской Федерации от 23 июля 2013 г. № 207-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях совершенствования миграционного законодательства и ответственности за его нарушение»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2013 /07/25/rejim-site-dok.html.
3. 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 08.05.97 г. № 866 «О мерах по совершенствованию предвузовской подготовки иностранных граждан, принимаемых на обучение в государственные учреждения высшего профессионального образования Российской Федерации».
4. 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) / М-во эконом. развития РФ: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.economy.gov.ru/minec/activity /sections/strategicplanning/concep/ (дата обращения: 15.10.2012)
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации № 1662-р от 17 ноября 2008 г. «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (ред. от 08.08.2009).
6. Закон «О высшем образовании Китайской народной республики» от 29.08.1998 г.: [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.npc.gov.cn/wxzl/gongbao/200012/05/content_5004712.htm.

Монографии, научные статьи, публикации

1. Авдеева, И. Б. Лингво-когнитивные характеристики иностранных учащихся инженерного профиля / И. Б. Авдеева // Международное образование в начале XXI века: Сб. науч. тр. МАДИ (ГТУ). Ч. I. – Москва: МАДИ, 2005. – С. 68–77.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва: Изд-во ИКАР, 2009. – С. 448.
3. Акишина, А. А. Аспектное обучение русскому речевому общению преподавателей-русистов / А. А. Акишина, В. И. Шляхов // Рус. язык за рубежом. – 1984. – № 4. – С. 78–83.
4. Акулов, О. А. Информатика: базовый курс / О. А. Акулов, Н. В. Медведев. – М., 2006.

5. Алексєєва, Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Т. В. Алексєєва. – Київ, 2004. – С. 25.
6. Андреев, А. Ю. Русские студенты в немецких университетах XVIII – первой половины XIX века / Андреев А. Ю. – Москва, 2005.
7. Андросова, Д. Н. Обучение иностранных студентов в СССР в середине 1950–1960 гг.: Автореф. дис. ... канд. ист. наук / Д. Н. Андросова. – Москва, 2012.
8. Анн-Вилсон, Л. В. Социально-психологические особенности межкультурной адаптации российских студентов в Германии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.05 «Социальная психология» / Л. В. Анн-Вилсон. – Казань, 2003. – С. 17.
9. Арефьев, А. Л. Китайские студенты в России / А. Л. Арефьев // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 54–66.
10. Арефьев, А. Л. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Стат. сб. / А. Л. Арефьев, А. Ф. Шереги; М-во образования и науки РФ. – Москва: ЦСПиМ, 2011. – Вып. 8. – С. 176.
11. Арефьев, А. Л. Российские вузы на международном рынке образовательных услуг / А. Л. Арефьев. – Москва: Центр социального прогнозирования. – 2007. – С. 700.
12. Арефьев, А. Л. Русский язык на рубеже XX–XXI веков / А. Л. Арефьев – Москва: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2012. – С. 482.
13. Арефьев, А. Л. Тенденции экспорта российского образования / А. Л. Арефьев. – Москва: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2010. – С. 240.
14. Арсеньев, Д. Г. Подготовительному факультету иностранных студентов Санкт-Петербургского государственного политехнического университета – 45 / Д. Г. Арсеньев, В. А. Долгополов, Е. А. Никитина // Обучение и воспитание иностранных студентов в вузах Российской Федерации: история и современность: Материалы междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург: Полторак, 2010. – С. 130.
15. Арсеньев, Д. Г. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов / Д. Г. Арсеньев, А. В. Зинковский, М. А. Иванова. – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2003. – С. 160.
16. Ахманова, О. С. Об основных понятиях «нормы речи» / О. С. Ахманова, В. Д. Беляев, В. В. Веселитский // Научные доклады высшей школы. Серия: Филологические науки. – 1965. – № 4. – С. 88–98.
17. Базарова, А. Н. Основные тенденции развития системы высшего профессионального образования КНР (1978–2008): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Н. Базарова. – Улан-Удэ, 2011. – С. 22.
18. Базарова, А. Н. Роль конфуцианства в развитии традиционного образования в Китае / А. Н. Базарова // Вестник Бурятского гос. ун-та. – 2010. – № 8. – С. 169–172.
19. Балл, Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – Москва: Педагогика, 1990. – С. 184.
20. Балыхина, Т. М. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5.– С. 16–22.

21. Балыхина, Т. М. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Моногр. / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян. – Москва: РУДН, 2011. – С. 344.
22. Барышникова, Н. Г. Возможности дистанционного обучения РКИ в реализации академической мобильности иностранных студентов / Н. Г. Барышникова // Стратегия и практика обучения иностранных граждан в инновационном университете: Сб. материалов Всерос. семинара (с междунар. участием), посвящ. 10-летию подготовительного отделения и кафедры РКИ ИМОЯК ТПУ (Томск, 22–23 ноября 2012 г.). – Томск: ТПУ, 2013. – С. 56–58.
23. Башмакова, Н. И. Мировые тенденции развития высшего образования в XXI веке: видение Юнеско и практика реформ / Н. И. Башмакова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 1. – С. 28–30.
24. Бергер, Я. М. Экономическая стратегия Китая / Я. М. Бергер. – Москва: ИД «Форум», 2009. – С. 560.
25. Бєлова, А. Д. Вербальне відображення концептосферы етносу: сучасний стан вивчення проблеми / А. Д. Бєлова // Мовні і концептуальні картини світу: Збірник наукових праць. – Кіев, 2001. – № 5. – С. 15–20.
26. Биштова, Э. А. Научно-исследовательская деятельность как фактор развития студента / Э. А. Биштова // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2008. – № 49. – С. 253–257.
27. Бобрышева, И. Е. Модель коррекции заданий и упражнений с учетом культурно-типологических стилей учебно-познавательной деятельности / И. Е. Бобрышева // Русский язык за рубежом. – 2004. – № 1. – С. 38–48.
28. Борисов, О. В. Советско-китайские отношения / О. В. Борисов, В. Т. Колосков. – Москва: Мысль, 1980. – С. 635.
29. Букатая, М. В. Традиционное и инновационное образование в культуре Китая / М. В. Букатая // Философия образования. – 2010. – № 1 (30). – С. 138–144.
30. Букатая, М.В. Аксиологические основания взаимодействия традиций и новаций в культуре Китая: Автореф. дис. … канд. культурологии / М. В. Букатая. – Кемерово, 2010. – С. 19.
31. Буров, В. Г. Китай и китайцы глазами российского ученого / В. Г. Буров. – Москва: ИФРАН, 2000. – С. 111.
32. Бушковская, Е. А. Феномен междисциплинарности в зарубежных исследованиях / Е. А. Бушковская // Вестник Томского гос. ун-та. – 2010. – № 330. – С. 152–156.
33. Валгина, Н. С. Актуальные проблемы современной русской пунктуации / Н. С. Валгина. – Москва: Высшая школа, 2004. – С. 264.
34. Валгина, Н. С. Орфография и пунктуация: справочник / Н. С. Валгина, В. Н. Светлышева. – Москва: Изд-во Булатникова И. С., 2002. – С. 320.
35. Ван, Сунтин. Современное состояние и тенденция развития обучения РКИ в Китае / Сунтин Ван // Триста лет русскому языку в Китае: Материалы междунар. конф. / Под ред. Чжэн Тиу. – Шанхай: Шанхайское изд-во лит. на иностр. языках, 2009. – С. 20–24.
36. Васильев, И. В. Эмоции и мышление / И. В. Васильев, В. Л. Паплужный, О. К. Тихомиров. – Москва, 1980.

37. Васильева Т. В. Читаем тексты по специальности. Информатика: Книга для учащегося / Т. В. Васильева. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2012.
38. Васильева Т. В. Читаем тексты по специальности. Информатика: Книга для преподавателя / Т. В. Васильева. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2012.
39. Васильева, Т. В. Отбор и описание лексико-грамматического материала: подъязыки специальности для иностранных учащихся инженерного профиля. Моногр. / Т. В. Васильева. – Москва: ИЦ ГОУ МГТУ «Станкин», Янус-К, 2006.
40. Вахид, Хармз. Психологическая адаптация эмигрантов (на материале исследования иракских эмигрантов в Швеции) / Вахид Хармз. – Санкт-Петербург: Речь, 2002. – С. 240.
41. Вербицкая, Л. А. Приветственное слово / Л. А. Вербицкая // Триста лет русскому языку в Китае: материалы междунар. конф. / Под ред. Чжэн Тиу. – Шанхай: Шанхайское изд-во лит. на иностр. яз., 2009. – С. 4–7.
42. Витковская, М. И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) / М. И. Витковская, И. В. Троцук // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2004. – № 6–7. – С. 267–283.
43. Владимирова, Т. Е. Россия и Китай: в поисках оснований диалога культур / Т. Е. Владимирова // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля: Материалы городского науч.-метод. семинара «Русский язык как иностранный в российских технических вузах». – Москва: ИЦ МГТУ СТАНКИН, 2005. – Вып. 2. – С. 111–128.
44. Владимирова, Т. Е. Ценностные основания китайского речевого поведения / Т. Е. Владимирова // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 1. – С. 70–76.
45. Гавриленко, О. Н. Параметр тревожности и цветопредпочтение // Проблема цвета в психологии / О. Н. Гавриленко; под ред. Н. Н. Корж, А. А. Митькина. – Москва: Наука, 1993. – С. 144–150.
46. Гаршин, А. П. Использование национально-ориентированной методики в преподавании курса «естествознание» студентам юго-восточной Азии / А. П. Гаршин, Ма Цзюнь, Ву Вьет Хоай // Международное сотрудничество в образовании и науке: Материалы междунар. конф. (г. Санкт-Петербург, 21–25 июня 2006 г.). – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2006. – С. 286–288.
47. Гаспаров, Б. М. Язык. Память. Образ / Б. М. Гаспаров. – Москва, 1996. – С. 348.
48. Гвоздев, А. Е. Речевая аутентичность как способ реализации принципа коммуникативности / А. Е. Гвоздев, А. Б Старикова // Международное сотрудничество в образовании и науке: Материалы междунар. конф. (г. Санкт-Петербург, 21–25 июня 2006 г.). – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2006. – С. 289–291.
49. Гиловая, Е. А. Опыт создания совместного учебного пособия по математике и по русскому языку (научному стилю речи) на основе аутентичных математических текстов / Е. А. Гиловая // Международное образование в начале XXI века: сб. науч. тр. Ч. 1. – Москва: МАДИ (ГТУ), 2005.
50. Глазырина, Е. Д. Теория вероятностей и математическая статистика: Рабочая тетрадь / Е. Д. Глазырина, Е. И. Подберезина; Томский политехнический университет. – Томск: ТПУ, 2011. – С. 88.
51. Глебовский, А. Ю. Стратегия развития образовательного портала «Русский язык для китайских учащихся», разработанный в СПбГПУ / А. Ю. Глебовский, В. М. Иванов, Т. И. Капитонова, Н. И. Озерова // Международное

сотрудничество в образовании и науке: Материалы междунар. конф. (Санкт-Петербург, 21–25 июня 2006 г.). – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2006. – С. 212–214.
52. Гмурман, В. Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике: Учебное пособие для втузов / В. Е. Гмурман. – Москва: Высшая школа, 1970. – С. 239.
53. Гнатенко, П. И. Национальный характер, мифы и реальность / П. И. Гнатенко. – Киев: Вища школа, 1984. – С. 151.
54. Голев, Н. Д. Исследование русской пунктуации в коммуникативном аспекте: постановка проблемы и программа экспериментального исследования / Н. Д. Голев // Языковая ситуация в России начала XXI века. – Кемерово, 2002. – Т. 1. – С. 146–160.
55. Голев, Н. Д. Современная ментально-языковая ситуация в аспекте взаимоотношений ее лингвистического и лингводидактического аспектов / Н. Д. Голев // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. – Барнаул, 2003. – Ч. 2. – С. 178–192.
56. Голубев, А. Из истории подготовки иностранных специалистов в советских (российских) вузах / А. Голубев // ИНКОРВУЗ-XXI: Информационно-справочное издание (декабрь 2002). – Москва, 2002. – С. 14.
57. Гольдштейн, А. Е. Физические основы измерительных преобразований: Учебное пособие / А. Е. Гольдштейн. – Томск: ТПУ, 2008. – С. 253.
58. Гордеева, О. И. О реализации пунктуационной системы русского языка в некодифицированном тексте / О. И. Гордеева // Асимметрия как принцип функционирования языковых единиц: Сб. ст. в честь проф. Т. А. Колосовой. – Новосибирск, 2008. – С. 333–339.
59. Горелов, В. И. Грамматика китайского языка / В. И. Горелов. – Москва: Просвещение, 1982. – С. 280.
60. Гостеева, С. А. К вопросу об употреблении современной русской пунктуации / С. А. Гостеева // Материалы по русско-славянскому языкознанию. – Воронеж, 1974. – С. 54–62.
61. Гришаева, Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. – Москва: Академия, 2006. – С. 234.
62. Гришина, Н. Ю. Особенности когнитивного стиля студентов технических специальностей / Н. Ю. Гришина // Международное сотрудничество в образовании и науке: Материалы междунар. конф., (Санкт-Петербург, 21–25 июня 2006 г.). – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2006. – С. 300–302.
63. Гузарова, Н. И. Десять лет творческого поиска: создание и развитие Подготовительного отделения в ИМОЯК ТПУ / Н. И. Гузарова, Т. С. Петровская // Стратегия и практика обучения иностранных граждан в инновационном университете: Сб. материалов Всерос. семинара (с междунар. участием), посвящ. 10-летию подготовительного отделения и кафедры РКИ ИМОЯК ТПУ. (Томск, 22–23 ноября 2012 г.)– Томск: ТПУ, 2013. – С. 34–43.
64. Гузарова, Н. И. К вопросу о тенденциях в развитии программы довузовской подготовки иностранных граждан (на опыте Томского политехнического университета) / Н. И. Гузарова// Интернационализация региональных вузов: тенденции, стратегии, пути развития: Материалы междунар. науч.-практ.

конф., посвящ. 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в Волгоградском государственном техническом университете (г. Волгоград, 23–25 октября 2012 г.) – Волгоград: ВолгГТУ, 2012. – С. 49–54.
65. Гузарова, Н. И. Организационно-методические аспекты предмагистерской подготовки иностранных граждан в Томском политехническом университете / Н. И. Гузарова, Г. В. Кашкан, Н. Б. Шахова // Стратегия и практика обучения иностранных граждан в инновационном университете: Сб. материалов Всерос. семинара с междунар. участием, посвящ. 10-летию подготовительного отделения и кафедры РКИ ИМОЯК ТПУ (22–23 ноября 2012 г.)– Томск: ТПУ, 2013. – С. 69.
66. Гузарова, Н. И. Предмагистерская подготовка иностранных граждан / Н. И. Гузарова, Г. В. Кашкан, Н. Б. Шахова // Высшее образование в России. – 2013. – № 2. – С. 84–89.
67. Гумилев, Л. Н. Этносфера: История людей и история природы / Л. Н. Гумилев. – Москва, 1993. – С. 366.
68. Донец, П. Н. Теория межкультурной коммуникации: специфика культурных смыслов и языковых форм: дис. … д-ра фил. наук 10.02.19 «Теория языка» / П. Н. Донец – Харьков, 2004. – С. 128.
69. Донская, Т. К. Дидактические функции текста. Текст на уроках русского языка / Т. К. Донская. – Л., 1989. – С. 1-33.
70. Дридзе, Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе. – Москва, 1984. – С. 270.
71. Дрокина, С. В. Влияние культуры общения преподавателей на успешность психологической адаптации студентов: Материалы Всерос. семинара. – Томск: Изд-во ТПУ, 2008. – Т. 2. – С. 52.
72. Друзь, А. В. Учет национально-методических традиций в практике преподавания РКИ в условиях русской языковой среды: Дис. …канд. пед. наук. – Москва, 1992. – С. 186.
73. Дугарова, Д. Ц. О политике и стратегии в области качества подготовки выпускников высшей школы Китая / Д. Ц. Дугарова, Ван Цы // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6. – С. 187.– То же: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.science-education.ru/100-5280 (дата обращения: 24.12.2013).
74. Ежов, И. И. Элементы комбинаторики: Пер. с укр. / И. И. Ежов, Л. В. Скороход, М. И. Ядренко– Москва: Наука, 1977. – С. 80.
75. Есина, З. И. Проблемные вопросы организации и содержания обучения иностранных учащихся русскому языку на этапе предвузовской подготовки / З. И. Есина // Международное сотрудничество в образовании и науке: Материалы междунар. конф. (Санкт-Петербург, 21–25 июня 2006 г.). – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2006.
76. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – Москва: Наука, 1982. – С. 159.
77. Журавлева, Л. С. Русский язык профессионального общения. Модуль «Бизнес». Базовый уровень. Лингводидактическое описание целей и содержание обучения / Л. С. Журавлева. – Москва: Русский язык. Курсы, 2007.

78. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва: Логос, 1999. – С. 384.
79. Зинковский, А. В. Современные педагогические технологии адаптации студентов-новичков к вузовскому обучению в России / А. В. Зинковский, Т. И. Капитонова // Вестник Балтийской пед. акад. Серия: Актуальные проблемы развития образования, психологии воспитания, охраны здоровья, спорта. – 2001. – Вып. 42. – С. 17–21.
80. Иванова, А. С. Современный подход к уровневому описанию РКИ / А. С. Иванова // Международное сотрудничество в образовании и науке: Материалы междунар. конф. (г. Санкт-Петербург, 21–25 июня 2006 г.) – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2006. – С. 333–335.
81. Иванова, В. Ф. История и принципы русской пунктуации / В. Ф. Иванова. – Ленинград: ЛГУ, 1962. – С. 64.
82. Иванова, Е. В. Интенсивный метод как способ активизации учебной деятельности. / Е. В. Иванова // Международное образование в начале XXI века: Сб. науч. тр. МАДИ (ГТУ). Ч. I. – Москва: МАДИ, 2005. – С. 177–184.
83. Иванова, М. А. Социологический портрет иностранного студента первого года обучения в вузе / М. А. Иванова, Н. А. Титкова. – Санкт-Петербург: СПбГТУ, 1993. – С. 62.
84. Игнатов, И. Б. Теоретические основы обучения грамматической правильности речи иностранных студентов / И. Б. Игнатов. – Белгород, 1997.
85. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – С. 512.
86. Кабытова, В. И. Психологические и психолингвистические особенности обучения русскому языку китайских учащихся / В. И. Кабытова // Совершенствование методики преподавания русского языка в высших учебных заведениях КНР. – Москва, 2006. – С. 71–77.
87. Капитонова Т. И. Развитие системы обучения русскому языку как иностранному и Болонский процесс / Т. И. Капитонова // Международное сотрудничество в образовании и науке: Материалы междунар. конф. (Санкт-Петербург, 21–25 июня 2006 г.). – СПб: СПбГПУ, 2006. – С. 339–344.
88. Кашкан, Г. В. Иностранные студенты в техническом вузе: преодоление языкового барьера / Г. В. Кашкан, М. В. Горбенко, Н. Б. Шахова // Высшее образование в России. – 2010. – № 8–9. – С. 117–121.
89. Кашкан, Г. В. Преподавание дисциплин естественно-научного цикла на основе междисциплинарных связей / Г. В. Кашкан, Н. В. Провалова // Модернизация инженерного образования: проблемы и перспективы. ЮТИ-ТПУ: Тр. VII Всерос. науч.-практ. конф. – Юрга: ТПУ, 2009. – С. 182–185.
90. Клетеник, Д. В. Сборник задач по аналитической геометрии / Д. В. Клетеник. – Москва: Наука,1980. – С. 240.
91. Кожевникова Е. В. Чему и как учат в Китае (Из опыта работы на факультете русского языка и языков Средней Азии университета Миньзу) / Е. В. Кожевникова, Н. М. Федосова // Поиск. Опыт. Мастерство: Актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сб. статей. – Воронеж: ИПЦ Воронежского гос. ун-та, 2012. – Вып. 16. – С. 19–39.

92. Кожевникова, Е. В. Олимпиада по русскому языку в Китае как зеркало китайской образовательной системы / Е.В. Кожевникова // Поиск. Опыт. Мастерство: Актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сб. ст. – Воронеж: ИПЦ Воронежского гос. ун-та, 2011. – Вып. 15. – С. 9–15.
93. Козырева, П. М. Социальная адаптация населения России в постсоветский период / П. М. Козырева // Социологические исследования. – 2011. – № 6. – С. 25.
94. Кольцова, Л. М. Пунктуация художественного текста как уровневая система / Л. М. Кольцова // Филологические записки. – 2000. – Вып. 15. – С. 201–216.
95. Кон, И. С. К проблеме национального характера / И. С. Кон // История и психология. – Москва: Наука, 1971. – С. 122–158.
96. Копылова, С. А. Функционирование многоточия в русских литературных текстах 18-20 веков: Дис. … канд. филол. наук / С. А. Копылова. – Москва, 2000. – С. 202.
97. Корнеева, Т. В. Мотивация обучения и профессиональная ориентация студентов / Т. В. Корнеева // Вестник Московского городского пед. ун-та. Серия: Педагогика и психология. – 2009. – № 4. – С. 16–26.
98. Кошелева, Е. Ю. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов / Е. Ю. Кошелева, И. Я. Пак, Э. Чернобыльски // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – То же: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.science-education.ru/108-8695 (дата обращения: 06.11.2013).
99. Кривоногова, А. С. Формирование мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности в процессе освоения рабочей профессии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. С. Кривоногова. – Екатеринбург, 2013.
100. Круглый стол «Языковая политика в современной России» (доклад проф. Костомарова В. Г.) в рамках международного конгресса «Русский язык: исторические судьбы и современность» (МГУ, 13–16 марта 2001 г.). – Москва: МИРС, 2002.
101. Крючкова, Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская.– Москва: Флинта, Наука, 2012. – С. 226–228.
102. Кузин, В. П. Гуманистическая педагогика Конфуция и современность / В. П. Кузин // Вісник СевДТУ. – Вип. 96: Педагогіка: зб. наук. пр. – Севастополь: Видво СевНТУ, 2009.– С. 177–184.
103. Куликов, В. С. Китайцы о себе / В. С. Куликов. – Москва: Политиздат, 1989. – С. 256.
104. Куликова, Э. Г. Норма в лингвистике и паралингвистике: моногр. / Э. Г. Куликова. – Ростов н /Д.: РИНХ, 2004. – С. 300.
105. Кулькова, Р. А. Шаги к взаимопониманию. Изучение культуры и менталитета учащихся в ходе занятий по РКИ (на примере южнокорейского контингента) / Р. А. Кулькова // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 5. – С. 31–39.
106. Курс написания сочинений на китайском языке, средний уровень владения, издание класса А. / Ред.: Лу Шийи, Ван Цзе. Пекин: Изд-во Пекинского ун-та яз. и культуры, 2006. – Т. 1. – С. 145.
107. Кутузова, Г. И. Проблемы подготовки иностранных студентов на занятиях по русскому языку к обучению в российских вузах / Г. И. Кутузова // Известия

Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена – 2005. – Т. 5. – № 12. – С. 292–301.
108. Кэли, У. Пособие по развитию письменной речи на русском языке / Кэли У., Юаньлун Цзи. – Шанхай: «Иностранный язык. Образование», 2009. – С. 206.
109. Ладыженская, Т. А. Живое слово. Устная речь как средство и предмет обучения / Т. А. Ладыженская. – Москва: Просвещение, 1986. – С. 127.
110. Ладыженская, Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения / Т. А. Ладыженская. – Москва: Флинта; Наука, 1998. – С. 135.
111. Ларин, А. Г. Китайские мигранты в России. История и современность / Ларин А. Г. – Москва: Восточная книга. – 2009. – С. 512.
112. Лебедева, Н. Б. Некоторые аспекты исследования естественной письменной русской речи / Н. Б. Лебедева // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. – Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2002. – Ч. 1. – С. 267–376.
113. Лекции по высшей алгебре: Учебное пособие / А. И. Шерстнева, О. В. Янущик, Е. Г. Пахомова, О. Н. Имас – Томск: ТПУ, 2010. – С. 88.
114. Леонтьев, В. Г. Психологические механизмы мотивации / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1992. – С. 216.
115. Ли, Лэйжун. Методы и пути повышения качества подготовки китайских студентов-русистов / Ли Лэйжун // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 4. – С. 71–75.
116. Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – С. 688.
117. Линь, Юйтан Китайцы: моя страна и мой народ / Линь Юйтан. – Москва: Вост. лит-ра, 2010. – С. 335.
118. Локтионова, Н. М. Многоаспектность образовательного процесса подготовки аспирантов-иностранцев по русскому языку / Н. М. Локтионова, Л. К. Алахвердиева // Интернационализация современного университета и его вклад в повышение эффективности экспорта российских образовательных услуг: Материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в Воронежском государственном университете. (г. Воронеж, 19–20 апреля 2012 г.). – Воронеж: ИПУ ВГУ, 2012. – С. 164–166.
119. Лысенко, В. И. И вновь к диалогу культур / В. И. Лысенко, Н. К. Маяцкая // Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного. – Ростов-н/Д: РГПУ, 2002. – С. 221.
120. Льюис Д. Язык эффективного общения / Д. Льюис. – Москва: Эксмо, 2006. – С. 320.
121. Льюис, Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию: пер. с англ. / Д. Льюис. – 2-е изд. – Москва: Дело, 2001. – С. 487.
122. Лю, Лифэнь. Русский язык в китайской школе (по данным подписки на журнал «Русский язык в средней школе») / Лю Лифэнь // Русский язык за рубежом. – 2006. – № 5. – С. 106–107.
123. Ма, Ли. Символика цвета в живописи Китая / Ма Ли // Универсальное и национальное в культуре: сб. науч. ст. – Минск: БГУ, 2012. – С. 348–353.

124. Магомед-Эминов, М. Ш. Анализ коммуникативного подхода в зарубежных теориях мотивации / М. Ш. Магомед-Эминов, И. А. Васильев // Вопросы психологии. – 1986. – № 5. – С. 161–168.
125. Майзенгер, Н. В. Позиционно-содержательная и прагматическая значимость знаков препинания в современном английском языке: Дис. … канд. филол. наук / Н. В. Майзенгер. – Барнаул, 2004. – С. 188.
126. Малевич, И. А. Внимание, Китай / И. А. Малевич. – Минск: Харвест, Москва: АСТ, 2001. – С. 320.
127. Маликова, Л. Т. Использование психологических резервов личности учащихся в процессе обучения иностранному языку / Л. Т. Маликова // Literatura i jezyki slowian wshodnih. Stan obecny i tendencje rozwojowe. – Opole, 1997. – T. II. – S. 225–228.
128. Мартынов, А. С. Конфуцианство. «Лунь юй»: В 2 т. Т. 1 / А. С. Мартынов, пер. А. С. Мартынова. – Санкт-Петербург: Петербургское востоковедение, 2001. – С. 368.
129. Методика преподавания русского языка как иностранного / Под. ред. О. Д. Митрофановой, В. Г. Костомарова и др. – Москва, 1990. – С. 270.
130. Методические рекомендации по организации и проведению конференц-недели в ТПУ / Т. С. Петровская, Г. В. Кашкан, Е. В. Михалева и др. – Томск: ТПУ, 2011.
131. Мышление и речь. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва, 1956. – С. 352.
132. Назыров, З. Ф. Лингвосоциокультурный центр как средство адаптации образовательных мигрантов / З. Ф. Назыров, Н. И. Ушакова, О. Н. Тростинская // Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и культурной адаптации: кол. моногр. / Науч. ред. Е. Ю. Кошелева. – Томск: РАУШ МБХ, 2011. – С. 41–58.
133. Наумов, В. В. Лингвистическая идентификация личности / В. В. Наумов. – Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.
134. Нестерова, О. А. Современные коммуникативные практики в пространстве российско-китайского межкультурного взаимодействия: Автореф. дис. … д-ра филос. наук / О. А. Нестерова. – Москва, 2010. – С. 41.
135. Нивина, Е. А. Лингвистические игры с иностранными студентами на уроках русского языка / Е. А. Нивина // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: Материалы Всерос. семинара. –Томск: ТПУ, 2008. – Т. 1.– С. 283–287.
136. Никитина Е. А. Реализация программы подготовки иностранных граждан в вузы Российской Федерации с учетом современных тенденций на рынке образовательных услуг / Е. А. Никитина // Интернационализация региональных вузов: тенденции, стратегии, пути развития: Материал междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в Волгоградском государственном техническом университете. (Волгоград, 23–25 октября 2012 г.). – Волгоград: ВолгГТУ, 2012. – С. 55–60.
137. Никитина, Е. А. Анкетирование иностранных абитуриентов программы предвузовской подготовки / Е. А. Никитина, Е. А. Джаим // Обучение и вос-

питание иностранных студентов в вузах Российской Федерации: история и современность: Материалы междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург: Полторак, 2010. – С. 130.
138. Никитина, Е. А. Учебно-методические комплексы формирования образовательных программ факультетов довузовской подготовки в современных условиях / Е. А. Никитина, В. А. Чистяков // Международное образование в начале XXI века: Сб. науч. тр. МАДИ (ГТУ). Ч. I. – Москва: МАДИ, 2005. – С. 232–237.
139. Николаева, Т. М. О функциях пунктуационных знаков в русском языке / Т. М. Николаева // Современная русская пунктуация. – Москва, 1979. – С. 26–34.
140. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Стат. сб. / Авт.-сост.: А. Л. Арефьев, Ф. Э. Шереги ; М-во образования и науки РФ. – Москва: РУДН, 2012. – С. 9–176.
141. Общие знания по культуре Китая. – The Overseas Chinese Affairs Office of the State Council. The Office of Chinese Language Council International. – Пекин: Sinolingua, 2007. – С. 242.
142. Орехова, Н. Н. Пунктуационная система языка: формирование, динамика развития (на материале русского и английского языков): Дис. … д-ра филол. наук / Н. Н. Орехова. – Воронеж, 2001. – С. 292.
143. Орехова, Н. Н. Современная русская пунктуация: состояние и пути усовершенствования / Н. Н. Орехова // Русский язык: исторические судьбы и современность: Материалы II междунар. конгресса исследователей рус. яз. (март 2004). – Москва, 2004. – С. 237–251.
144. Особенности работы со студентами-иностранцами из стран Африки, Азии, Ближнего Востока, Латинской Америки (довузовский этап): учеб. пособие / Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк, Т. Ю. Тулупникова, Н. В. Щукина. – Волгоград: ВолгГТУ, 2008. – С. 80.
145. Отчет о деятельности Санкт-Петербургского государственного политехнического университета за 2011 год. – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2012. – С. 482.
146. Пак, И. Я. Культурный шок китайских студентов, обучающихся в российских вузах, пути его преодоления / И. Я. Пак, Донмэй Вань. // Материалы Всерос. семинара «Методология обучения и повышения эффективности академической, социальной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе». – Томск: ТПУ, 2008. – С. 91–96.
147. Пан, Ин. О некоторых особенностях речевой и жестовой коммуникации в Китае / Пан Ин // Национально-культурная специфика речевого поведения. – Москва: Наука, 1977. – С. 338–345.
148. Пеньковский, А. Б. Опыт описания русской пунктуации как функциональной системы / А. Б. Пеньковский, Б. С. Шварцкопф // Современная русская пунктуация. – Москва, 1979. – С. 5–25.
149. Перфилова, И. Л. Контрольно-измерительные материалы по химии / И. Л. Перфилова, Т. В. Соколова, Л. В. Юмашева. – Санкт-Петербург: Полторак, 2011. – С. 55.
150. Петровская, Т. С. Становление и развитие двухуровневой образовательной модели обучения иностранных студентов в Томском политехническом университете в 1990-е – 2010 гг. / Т. С. Петровская, Н. И. Гузарова // Обучение

и воспитание иностранных студентов в вузах РФ: история и современность: Материалы междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург: Полторак, 2010. – С. 68–86.
151. Петровский, А. В. Общая психология / А. В. Петровский. – Москва, 1986. – С. 479.
152. Письменная Е. В. Социальные последствия учебной иммиграции в Россию (Вопросы теории и методики исследования): Дис. ... д-ра социол. наук / Е. В. Письменная. – Москва, 2009.
153. Порох, Д. О. До проблеми адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі / Д. О. Порох // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 10 (197). Ч. І. – С. 42–48.
154. Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации: Кол. моногр. / Науч. ред. Е. Ю. Кошелева. – Томск: РАУШ МБХ, 2011. – С. 204.
155. Послевузовское профессиональное образование: состояние, проблемы и тенденции развития / С. И. Пахомов и др. // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 12. – С. 8–16.
156. Потебня, А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – Киев: СИНТО, 1993. – С. 192.
157. Правила русской орфографии и пунктуации. – Москва: Учпедгиз, 1956. – С. 169.
158. Приль, Л. Н. Обучение северокорейских студентов в томских вузах // Российские корейцы: история и современные проблемы: Материалы Всерос. с междунар. участием научной конф. (24 сентября 2004 г.). – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2006. – С. 83–86.
159. Прияткина, А. Ф. Русский синтаксис в грамматическом аспекте (синтаксические связи и конструкции): Избр. тр. / А. Ф. Прияткина. – Владивосток: Изд-во Дальне-Вост. ун-та, 2007. – С. 390.
160. Рамоне, И. Геополитика хаоса/ И. Рамоне. – Москва, 2001. – С. 128.
161. Рассудова, О. П. Способы активизации пассивного владения языком / О. П. Рассудова // Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы: Сб. статей. – Москва: Рус. яз., 1983. – С. 93–104.
162. Розенталь, Д. Э. Пунктуация и управление в русском языке / Д. Э. Розенталь. – Москва: Книга, 1988. – С. 356.
163. Розенталь, Д. Э. Справочник по орфографии и пунктуации / Д. Э. Розенталь. – Москва: Гамма-С.А., 1999. – С. 368.
164. Россия в цифрах. 2013: Краткий стат. сб. – Москва: Росстат, 2013. – С. 573.
165. Рубина, С. Н. Культурологический подход к формированию межкультурной компетенции при обучении русскому языку в китайской аудитории // Русский язык как иностранный и методика его преподавания: XXI век: Сб. науч.-метод. ст. – Москва: Газета «Правда», 2007. Ч. II. – С. 93.
166. Рыбалка, С. В. Язык мимики, взглядов и жестов / С. В. Рыбалка. – Ростов н/Д: Феникс; Донецк: ИЦ «Кредо», 2007. – С. 223.
167. Рыкова, С. А. Социально-культурные и личностные особенности социализации иностранных студентов (на примере китайских студентов Владивостокского государственного университета экономики и сервиса) / С. А. Рыкова, И. Е. Киришева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. – То же: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: www.science-education.ru/107-8523.

168. Рысаков, А. С. Конфуцианство как духовная традиция / А. С. Рысаков // Вестник русской Христианской гуманитарной академии. – 2009. – Т. 10. – Вып. 3. – С. 120–130.
169. Савельева, Н. Н. Проектирование системы адаптации первокурсников к обучению в вузе (направление – педагогика): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Н. Савельева. – Владивосток, 2007. – С. 26.
170. Семантическая специфика национальных языковых систем. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1985. – С. 240.
171. Сидихменов, В. Я. Китай: страницы прошлого / В. Я. Сидихменов. – Смоленск: Русич, 2003. – С. 464.
172. Сидоров, Е. В. Проблемы речевой системности / Е. В. Сидоров. – Москва: Наука, 1987. – С. 138.
173. Сиротинина, О. Б. Об актуальности коммуникативного подхода к грамматике / О. Б. Сиротинина, М. А. Кормилицына // Вестник МГУ. Серия: Филология. – 2000. – № 6. – С. 17–32.
174. Сиротинина, О. Б. Ответ на анкету о состоянии русского языка / О. Б. Сиротинина // Русская речь. – 1992. – № 4. – С. 29–34.
175. Сурыгин, А. И. Интерактивный подход в подготовке иностранных студентов к обучению в российских вузах / А. И. Сурыгин // Научный вестник Московского гос. техн. ун-та гражданской авиации – 2006. – № 2. – С. 36–43.
176. Сурыгин, А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке) / А. И. Сурыгин. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2000. – С. 300.
177. Сурыгин, А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А. И. Сурыгин. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2000. – С. 128.
178. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – Москва, 2000. – С. 22.
179. Тесты по русскому языку – 8-й уровень / Гл. ред. Ши Цзечан. – Пекин: Изд-во Пекинского ун-та иностр. яз., 2007. – С. 202.
180. Требования к минимальному уровню образованности выпускников программы предвузовской подготовки иностранных студентов: проект. Серия: Проблемы обучения иностранных студентов. – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2004. – Вып. 2. – С. 63.
181. Урванцев, Л. П. Психология восприятия цвета: Учебное пособие / Л. П. Урванцев. – Ярославль: Ярославский гос. ун-т, 1981. – С. 66.
182. Ушакова, Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы. Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины / Н. И. Ушакова. – Харьков: ХНУ, 2009. – С. 263.
183. Филимонова, Н. Ю. Организация профессионально-педагогического общения при формировании основ межкультурной коммуникации в условиях российского вуза: моногр. / Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк; под общей ред. Н. Ю. Филимоновой; ВолгГТУ. – Волгоград, 2009. – С. 190.
184. Филимонова, Н. Ю. Особенности обучения русскому как иностранному в полиэтнических и мононациональных студенческих группах / Н. Ю. Филимонова

// Инновационные процессы в преподавании русского языка и литературы: сб. ст. – Пермь, 2008. – С. 377–381.
185. Филимонова, Н. Ю. Проблемы воспитания иностранных студентов как проблемы саморазвития личности / Н. Ю. Филимонова, А. Е. Годенко // Научный Вестник МГТУ ГА. Серия: Международная деятельность вузов. МГТУ ГА. – 2005. – № 94(12). – С. 51–60.
186. Хакимова, Е. М. Ортологическое преломление основных принципов русской орфографии и пунктуации и практика письменной речи / Е. М. Хакимова // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. – Барнаул, 2004. – Ч. 3. – С. 191–199.
187. Харитонова, О. В. Культура устной речи преподавателя русского языка как иностранного: педагогическое говорение / О. В. Харитонова // Совершенствование методики преподавания русского языка в высших учебных заведениях Китайской Народной Республики. – М.: Далян, 2006. – С. 198.
188. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. / Х. Хекхаузен Москва: Педагогика, 1986. – Т. 1. – С. 407; Т. II. – С. 392.
189. Цзинь, Синьсинь. Гуманитарные ценности конфуцианства в формировании духовно-нравственных качеств китайских студентов / Цзинь Синьсинь // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2009. – № 96. – С. 345–349.
190. Черкашина, Т. Т. Формирование коммуникативного лидера: метаметодика диалога: Моногр. / Т. Т. Черкашина. – Москва: Изд-во Московского гуманит. ун-та, 2011.
191. Черкашина, Т. Т. Язык экономики и менеджмента: Учеб. пособие по русскому языку как иностранному / Т. Т. Черкашина, В. В. Тартынских и др. – Москва: ИД ГУУ, 2013.
192. Чеснокова, Н. В. Этнокультурные аспекты адаптации китайских студентов / Н. В. Чеснокова // Ойкумена. – 2012. – № 1. – С. 81–86. – То же: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ojkum.ru.
193. Чжао, Вэй. Традиции, достижения и перспективы Института русского языка Хэйлунцзянского университета / Вэй Чжао // Триста лет русскому языку в Китае: материалы междунар. конф. / Под ред. Чжэн Тиу. – Шанхай: Шанхайское изд-во лит. на иностр. яз., 2009. – С. 136–141.
194. Чжэн, Тиу. Преподавание русской литературы в китайских вузах: проблемы и их решения / Чжэн Тиу, Хао Жоци// Русский язык за рубежом. – 2001. – № 4. – С. 109–116.
195. Чи, Цзинфэн. Традиция использования цвета в китайской архитектуре / Чи Цзинфэн, О. В. Новикова // Вісник Донбаської національної академії будівництва і архітектури. – 2009. – Вип. № 5(79). – С. 182–184.
196. Чуваева, К. М. Учет особенностей стиля познавательной деятельности учащихся технического профиля в курсе русского языка как иностранного / К. М. Чуваева // Интернационализация современного университета и его вклад в повышение эффективности экспорта российских образовательных услуг: Материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в Воронежском гос. ун-те (г. Воронеж, 19–20 апреля 2012 г.). – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2012. – С. 104–107.

197. Чху, Дацю. Комплимент в русском языке и выражение самоумаления и комплимент в китайском языке / Чху Дацю // Сопоставительное изучение русского и родного/иностранного языков: Сб. тезисов междунар. симп. / Ханчжоуский университет; Институт иностранных языков. – 1996. Октябрь. – С. 59–60.
198. Чэнь Чжаомин. Высшая средняя школа Китая в условиях современных реформ образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Чэнь Чжаомин. – Чита, 2011. – С. 26.
199. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие / В. Д. Шадриков. – Москва: Логос, 1996. – С. 320.
200. Шапиро, А. Б. Основы русской пунктуации / А. Б. Шапиро. – Москва: Изд-во АН СССР, 1955. – С. 394.
201. Шварцкопф, Б. С. Современная русская пунктуация. Система и ее функционирование / Б. С. Шварцкопф. – Москва: Наука, 1988. – С. 192.
202. Шевченко, А. В. Основные тенденции развития подготовки специалистов для зарубежных стран в отечественных высших учебных заведениях в 1960–2003-х годах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / А. В. Шевченко. – Белгород, 2006. – То же: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-osnovnye-tendentsii-razvitiya-podgotovki-spetsialistov-dlya-zarubezhnyh-stran-v-otechestvennyh-vysshih-uchebnyh-zavedeniy.
203. Шевчук, О. П. Цветообозначения китайского языка, их особенности и национально-культурная специфика: Автореф. дис. … канд. филол. наук / О. П. Шевчук. – Москва, 2005. – С. 25.
204. Шейнина, Е. Я. Энциклопедия символов / Е. Я. Шейнина. – Москва: АСТ; Харьков: Торсинг, 2006. – С. 591.
205. Шереги, Ф. Э.Россия на мировом рынке образовательных услуг / Ф. Э. Шереги, Н. М. Дмитриев, А. Л. Арефьев // Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов (социологический анализ)». – Москва: Центр социального прогнозирования, 2002. – С. 9–28. – То же: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.demoscope.ru/weekly/2003/097/analit03.php.
206. Шмелев, Д. Н. Русский язык в его функциональных разновидностях: к постановке проблемы / Д. Н. Шмелев. – Москва, 1977. – С. 168.
207. Шпенглер, О. Закат Европы: В 2 т. Т. 1 / О. Шпенглер – М.: Мысль, 1993. – С. 198.
208. Штерн, Е. А. Современная газета в культуроведческой парадигме РКИ / Е. А. Штерн // Русистика и современность: Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. – Санкт-Петербург, 2002. – С. 141.
209. Щукин, А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном / А. Н. Щукин. – Москва: Русский язык. Курсы, 2012.
210. Экспорт российских образовательных услуг: Стат. сб. / М-во образования и науки РФ. – Москва: Центр социол. исследований, 2011. – Вып. 3. – С. 360.
211. Androutsopolos, J. Localizing the Global on the Participatory Web // The Handbook of Language and Globalization / ed. By N. Coupland. – Blackwell Publishing Ltd. – 2010.
212. Hawkey, R. Thai students studying / R. Hawkey, Ch. Nakornchai // TLT documents. – 1980. – № 109. – P. 70–78.

213. Jin, W. English Language Teaching in Cross-Cultural Contexts / W. Jin // CELEA. – 2004. – Vol. 27. – № 1. – P. 55–58.
214. Pool, J. Panlingual Globalization / J. Pool // The Handbook of Language and Globalization / Ed. by N. Coupland. – Blackwell Publishing Ltd., 2010. – P. 142– 161.

Интернет-ресурсы

1. Global Education Digest 2011. Comparing Education Statistics Acrossthe World. – Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2011. – 308 p. [Electronic resource]. – Access mode: http://www.uis.unesco.org (21.10.2012).
2. International Migration Outlook: [Electronic resource]. – Access mode: http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/migr_outlook-2012-en;jsessionid=naioj479juq.delta.
3. International migrational report 2012 The Russian Federation: [Electronic resource]. – Access mode: http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/international-migration-outlook-2012_migr_outlook-2012-en.
4. TIMSS-2011. International Results in Mathematics: [Electronic resource]. – Access mode: http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-results-mathematics.html.
5. Арефьев, А. Л. Китайские студенты в России: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.socioprognoz.ru/publ.html?id=330.
6. Арефьев, А. Л. Иностранные студенты в российских вузах // Российское образование для иностранных граждан: Материалы III Всемирном форуме иностранных выпускников советских и российских вузов (Москва, ноябрь 2012 года): [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://img.russia.edu.ru/Arefyev_A/ForumAlumni2012.pdf.
7. Арефьев, А. Л. Иностранные студенты в российских вузах: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.socioprognoz.ru/files/File/ForumAlumni2012.pdf (19.12.2013).
8. Бедарькова, Е. В. Интеллектуальная игра по математике «Морской бой» (6-й класс): [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/551123.
9. Вернер, Э. Мифы и легенды Китая: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://razym.ru/naukaobraz/istoriya/136460-edvard-verner-mify-i-legendy-kitaya.html.
10. Драгунский, В. Живая энергия цвета: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.aquarun.ru/psih/ct/ct1.html.
11. Журнал China PRO. Новости Китая. 2007: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.chinapro.ru.
12. Иностранные студенты в Сибири: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.id.isu.ru/subdiv.
13. Иностранные студенты, обучавшиеся в образовательных учреждениях высшего профессионального образования России: Российский стат. ежегодник – 2010 г. / Федеральная служба государственной статистики: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru/bgd/regl/b10_13/IssWWW.exe/Stg/d2/07-85.htm.

14. Информационное агентство «Восток – Медиа»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vostokmedia/ comfnews/details/php/id.
15. История государственного института русского языка им. А. С. Пушкина: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www1.pushkin.edu.ru.
16. История обучения иностранных студентов в России. Иностранные студенты в России: 1950–1990 годы: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.education.mon.gov.ru/articles/2.
17. История создания РУДН: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rudn.ru/#pagec=13.
18. История университета БелГУ: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bsu.edu.ru/bsu/info/history.
19. Кеворкова, Н. Университеты выживания иностранных студентов в России // Курьер Российской академической науки и высшей школы: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.courier-edu.ru/cour0510/1900.htm (дата обращения: 07.10.2005).
20. Курьер ЮНЕСКО. – 1994. Апрель. – То же: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.unesco.org/new/ru/unesco-courier/archives.
21. Лингвострановедческая практика студентов из Монголии: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fickt.mgup.ru/2013/06/28.
22. Лукичев, Г. А. Сотрудничество в сфере образования со странами восточной и юго-восточной Азии: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/Tom 9/VI/Lukichev.pdf.
23. Лян, Л. Социология профессиональной адаптации китайских студентов в России / Лян Л. // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – № 44. – То же:: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologiya-professionalnoy-adaptatsii-kitayskih-studentov-v-rossii (дата обращения: 20.12.2013).
24. Материалы Агентства Синьхуа: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: russian.china.org.cn (дата обращения: 22.10.2013).
25. Международное радио Китая. Новости на русском языке: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://russian.cri.cn/841/2013/11/02/1s489439.htm.
26. Монголия: Российские вузы вновь манят к себе молодых ученых: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://russian.eurasianet.org/node/60111.
27. Неспокойные студенты: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ussrlife.blogspot.ru/2013/06/blog-post_18.html.
28. Новостной портал Segodnya.ua: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.segodnya.ua.
29. Они учились в СССР. Русская служба BBC: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bbc.co.uk/russian/russia/2010/02/100204_peoples_friendship_lumumba.shtml.
30. Первокурсникам УрФУ помогут запомнить расположение общежитий и медсанчасти: Архив новостей Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://urfu.ru/home/press/news/article/pervokursnikam-urfu-pomogut-zapomnit-raspolozhenie-o (дата обращения: 18.09.2012).

31. Потапенко, Т. А. Роль песни в изучении иностранцами русского языка и его культурного фона: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ruslang.edu.ru/biblos/medod/227/, свободный.
32. Презентация Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники в Монголии: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mng.rs.gov.ru/node/206.
33. Про тех, кто не дает списывать // Веб-проект «Любовь и ненависть»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.lovehate.ru/opinions/29609.
34. Проблема списывания на экзамене решена окончательно / Веб-проект «Само собой»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://samosoboj.ru/2011/11/problema-spisyvaniya-na-ekzamene-reshena-okonchatelno.
35. Программа развития ТПУ: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tpu.ru/today/programs/viu.
36. Рейтинг стран мира по уровню образования. Центр гуманитарных технологий: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gtmarket.ru/ratings/education-index/education-index-info.
37. Российская делегация на образовательной выставке в Монголии: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.akvobr.ru/volgateh_na_obrazovatelnoi_vistavke_v_mongolii.html.
38. Рязанцев, С. В. Роль образовательной миграции в социально-экономическом и демографическом развитии россии // Приложение к протоколу № 6 заседания Общественного совета при Федеральной миграционной службе от 26 июня 2008 года: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.fms.gov.ru/upload/iblock/623/protokol_6.pdf.
39. Сайт Вести FM: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://radiovesti.ru/article/show/article_id/95815.
40. Сайт Центра стратегических исследований Китая. Национальный ресурсный центр поддержки российско-китайского образовательного сотрудничества: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://chinacentre.ru/chinacentre1.
41. Сайт Центра стратегических исследований Китая. Национальный ресурсный центр поддержки российско-китайского образовательного сотрудничества: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.chinacenter.ru (дата обращения:18.10.2012).
42. Система образования в КНР: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://wholechina.ru/Blocks/ed.
43. Соловьев, М. А. Линейные графики учебного процесса (конференц-недели): [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://portal.tpu.ru:7777/standard/seminar/Tab/lg.pdf, 2013.
44. Статистические базы данных УИС России 2000-2013 годы: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://uisrussia.msu.ru/is4/main.jsp.
45. Торкунов А. Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России. Российский совет по международным делам. Внешняя политика России. Аналитика: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=1467#8 (дата обращения: 27.02.2013).
46. ТПУ – седьмой среди российских вузов по количеству иностранных студентов: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://news.tpu.ru/news/2012/

12/12/15470-tpu_%E2%80%93_sedmoy_sredi.html.
47. Филимонова, Н. Ю. Особенности педагогического общения с иностранными студентами в российском вузе: [Электронный ресурс] / Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк. – Режим доступа: http://www.sworld.com.ua/index.php/en/theory-and-methods-of-teaching-c112/11947-c112-017.
48. Цзэн, М. Китайский студент в российском вузе: опыт адаптации: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tomb=raider6.narod.ru/lib/mm/materialy_vtorogo_mezhdunarodnogo/kitajskij_student_v_rossijskom_vu.html.
49. Чучалин, А. И. Положение об организации конференц-недель в Национальном исследовательском Томском политехническом университете, 2011: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: portal.tpu.ru/departments/otdel/umo/metodcab.
50. Экспорт образовательных услуг в системе высшего образования Российской Федерации: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.russia.edu.ru/information/analit/1300.
51. Юркевич, А. Г. Проблемы обучения китайских студентов в России: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rutao.ru/index.php?topic=526.0.

Сведения об авторах

Антонова Наталья Леонидовна, доктор социологических наук, профессор кафедры теории и истории социологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия.

Балыхина Татьяна Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, декан факультета повышения квалификации по русскому языку как иностранному Российского университета дружбы народов, г. Москва, Россия.

Баранова Ирина Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка как иностранного Института международных образовательных программ Санкт-петербургского государственного политехнического университета, г. Санкт-Петербург, Россия.

Божко Наталия Михайловна, кандидат филологических наук, доцент, Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, г. Харьков, Украина.

Бондаренко Владимир Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессиональной подготовки Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, г. Харьков, Украина.

Бондаренко Людмила Николаевна, старший преподаватель кафедры филологии факультета подготовки иностранных граждан Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, г. Харьков, Украина.

Ван Сяохуань, аспирант, старший преподаватель Шэньянского политехнического университета, г. Шэньян, Китай.

Васильева Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков Московского государственного технологического университета «СТАНКИН», г. Москва, Россия.

Волкова Татьяна Фёдоровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, г. Томск, Россия.

Глазырина Елена Дмитриевна, старший преподаватель междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, г. Томск, Россия.

Гузарова Надежда Ивановна, кандидат исторических наук, доцент, начальник Подготовительного отделения Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, г. Томск, Россия.

Давер Маргарита Валентиновна, доктор педагогических наук, главный научный сотрудник Института филологических и межкультурных исследований Международного независимого университета Молдовы, г. Кишинев, Молдова.

Демидова Татьяна Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск, Россия.

Дорожинская Елена Сергеевна, студент 1 курса магистратуры Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия.

Ефремова Оксана Николаевна, старший преподаватель междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск, Россия.

Имас Ольга Николаевна, кандидат физико-математических наук, доцент междисциплинарной кафедры Национального исследовательского Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, г. Томск, Россия.

Ишутина Ирина Анатольевна, аспирант Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск, Россия, приглашенный преподаватель Чжецзянского института иностранных языков, г. Шаосин, Китай.

Кашкан Галина Валериановна, кандидат химических наук, заведующая междисциплинарной кафедрой Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск, Россия.

Кожевникова Елена Владиславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся Института международного образования Воронежского государственного университета, г. Воронеж, Россия.

Кошелева Елена Юрьевна, кандидат исторических наук, доцент междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск, Россия.

Леонтьева Вероника Леонидовна, кандидат технических наук, доцент кафедры УМС Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, г. Санкт-Петербург, Россия.

Никитина Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, г. Санкт-Петербург, Россия.

Пак Ирина Яковлевна, кандидат филологических наук, приглашенный преподаватель Тяньцзиньского педагогического университета, г. Тяньцзинь, Китай.

Перфилова Ирина Львовна, кандидат химических наук, профессор кафедры математики и естественнонаучных дисциплин Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, г. Санкт-Петербург, Россия.

Перфилова Светлана Валерьевна, старший преподаватель кафедры русского языка Института прикладной лингвистики Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, г. Санкт-Петербург, Россия.

Романюк Елена Сергеевна, старший преподаватель кафедры русского языка факультета подготовки иностранных специалистов Волгоградского государственного технического университета, г. Волгоград, Россия.

Салосина Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск, Россия.

Самофалова Елена Игоревна, преподаватель кафедры европейских языков исторического факультета, аспирант Национального исследовательского Томского государственного университета.

Соколова Тамара Викторовна, кандидат технических наук, доцент кафедры математики и естественнонаучных дисциплин Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, г. Санкт-Петербург, Россия.

Стародуб Валентина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка как иностранного Института международных образовательных программ Санкт-петербургского государственного политехнического университета, г. Санкт-Петербург, Россия.

Ушакова Наталья Игоревна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой языковой подготовки Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, г. Харьков, Украина.

Филимонова Наталия Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка факультета подготовки иностранных специалистов Волгоградского государственного технического университета, г. Волгоград, Россия.

Шипилова Светлана Сергеевна, кандидат физико-математических наук, старший преподаватель междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск, Россия.

Черкашина Татьяна Тихоновна, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой русского языка и межкультурных коммуникаций Института иностранных языков и лингвокоммуникаций Государственного университета управления, г. Москва, Россия.

Чуваева Ксения Максимовна, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, г. Санкт-Петербург, Россия.

Шахова Нина Борисовна, кандидат химических наук, доцент междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск, Россия.

Шевель Екатерина Анатольевна, кандидат филологических наук, приглашенный преподаватель Чанчуньского педагогического университета, г. Чанчунь, Китай.

Шерстнева Анна Игоревна, кандидат физико-математических наук, доцент междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск, Россия.

Шульга Ирина Николаевна, преподаватель кафедры иностранного языка Харьковского национального аэрокосмического университета имени Н. Е. Жуковского, г. Харьков, Украина.

Юмашева Людмила Владимировна, кандидат химических наук, доцент кафедры математики и естественнонаучных дисциплин Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, г. Санкт-Петербург, Россия.

Ярица Людмила Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, г. Томск, Россия.

ISBN 9785438703464

Научное издание

КИТАЙСКИЕ, ВЬЕТНАМСКИЕ, МОНГОЛЬСКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МИГРАНТЫ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Коллективная монография

Научный редактор:
кандидат исторических наук Е. Ю. Кошелева

Технический редактор: Г. В. Белозёрова

Бумага: «Снегурочка». Печать: XEROX. Формат: 60×84 1/16. Тираж: 500 экз.
Сдано в печать: 24.12.2013. Усл. печ. л.: 24.41. Уч. изд. л.: 24,47.

Издательство Томского политехнического университета
634050, г. Томск, пр. Ленина, 30
Тел./факс: 8(38-22) 56-35-35. www.tpu.ru