

**Н.А. Капустина (ИЯз РАН)**

**N.A. Kapustina (Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences)**

**Особенности работы с научно-публицистическим текстом в группах  
иностраннных аспирантов, изучающих русский язык**

**Classes for foreign post-graduates studying Russian as a Foreign Language: texts  
on science and journalism for teaching purposes**

**Аннотация**

В статье рассматриваются вопросы текстового обеспечения программы послевузовской подготовки иностраннных аспирантов-нефилологов по русскому языку как иностранному, оцениваются обучающие возможности научно-публицистических текстов.

The paper deals with texts supporting the program of postgraduate RFL education, or, more specifically, teaching Russian as a foreign language to post-graduates of non-philological specialities. Texts on science and journalism are discussed as a possible teaching material.

**Ключевые слова:**

русский язык как иностранный, иностранные аспиранты, отбор текстов

Russian as a foreign language, foreign post-graduates, text selection

С переходом на новые стандарты профессионального образования и заметным усилением в них гуманитарной составляющей возникает потребность по-новому взглянуть на некоторые аспекты содержания обучения одного из наиболее специфических контингентов российской высшей школы, который составляют иностранные аспиранты-нефилологи.

Содержание языковой подготовки иностраннных аспирантов, проводимой в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный», определяется, прежде всего, их коммуникативными потребностями в научной сфере общения. К ведущим из них следует

отнести свободное чтение литературы по специальности, подготовку текстов выступлений и докладов на конференциях, написание статей, а также участие в научных дискуссиях. Основой для формирования таких сложных речевых умений и их дальнейшего совершенствования в процессе обучения всегда является текст (учебно-научный, общенаучный, специальный научный текст). На основном и продвинутом этапах работы с аспирантами он становится ведущей единицей комплексного обучения чтению, письменной и устной речи, поэтому вопросы оснащённости учебного процесса текстовым материалом и постоянное обновление этой текстотеки всегда находятся в поле зрения преподавателя.

На послевузовском этапе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) научный текст рассматривается не только как компонент языкового, но также предметного содержания образования в аспирантуре по выбранной специальности, поскольку чтение для аспиранта — важный канал получения знаний, а научный текст — источник актуальной для него, профессионально значимой информации. Как показывает практика, работа с узкоспециальным научным текстом на занятиях РКИ — сильный мотивирующий фактор изучения языка для иностранных аспирантов. Использование такого рода текстов существенно активизирует их учебную деятельность и является очень эффективным средством обучения русскому языку. Формируемые на занятиях навыки работы с текстом, позволяющие оперативно извлекать нужную информацию, — условие, необходимое для совершенствования профессиональной компетенции учащихся. Здесь важно отметить, что уровень предметной компетенции иностранных аспирантов может быть достаточно высоким: у многих из них уже полностью сформированы понятийный аппарат научной специальности, терминологическая база, некоторые обладают опытом научной работы. Именно в этом, пожалуй, и состоит специфика курса РКИ в системе послевузовского образования (в отличие, например, от курса РКИ, рассчитанного на иностранных студентов, обучающихся в российских вузах). Преподавателю, приступающему к занятиям в аспирантских группах, нужно иметь в виду это обстоятельство, поскольку работать приходится в условиях явного недостатка

учебных пособий и сборников текстов, адресованных данной категории иностранных учащихся.

Формируя корпус текстов для работы в аспирантской группе, преподавателю приходится опираться на весьма широкий спектр параметров отбора. В исследованиях по методике преподавания РКИ можно встретить указания на различные факторы отбора, систематизации и представления текстового материала в учебных целях: лингвистический, тематический, метатемный, методологический, профильной ориентации и др. [1; 14; 6; 7]. Если учитывать целевую направленность послевузовского курса РКИ, то очевидными становятся в первую очередь такие требования к отбираемым текстам, как их аутентичность и сопряженность с научной специальностью аспиранта. С другой стороны, не меньшее значение должна иметь лингводидактическая ценность текста, его «методическая предназначенность» [3, 64]. Когда же речь идет о смешанных группах основного этапа обучения, то дидактический критерий отбора, как представляется, имеет первостепенное значение. При всем многообразии функций научного текста в послевузовском образовательном процессе основное его назначение на занятиях РКИ — быть средством обучения. Это означает, что отобранные тексты должны обеспечивать преподавателю возможность использовать их на занятиях в качестве материала для наблюдения, анализа, осмысления, тренировки, а также контроля всех подлежащих усвоению учебных единиц языкового, речевого и текстового уровня. Дидактический критерий отбора предполагает, что учитываться будут и такие характеристики текста, как его предназначенность для домашней или аудиторной работы, для комплексной работы над всеми видами речевой деятельности или преимущественного развития лишь одного из них. Так, например, если речь идет о чтении, то текст должен соответствовать тому виду чтения, который является предметом учебной работы в данный момент (изучающее, ознакомительное, просмотровое/поисковое, реферативное или комбинированное чтение), поскольку разные коммуникативные установки определяют характер предлагаемого аспирантам текста:

уровень языковой трудности, его информационную насыщенность, объем, композиционные, структурно-смысловые особенности.

В том случае, когда основная цель изучения РКИ лежит в плоскости специальных, профессионально ориентированных целей владения языком, базой для обучения становится научный функциональный стиль речи. «Именно он — основа всей дальнейшей подготовки к овладению профессиональной речью и конкретными языками специальностей» [15, 4]. Научный стиль речи реализуется в конкретных текстах устных или письменных жанров научной коммуникации. Каждому из них присущи как общие, стилеобразующие, черты, так и специфические, характерные для определенного подстиля и подязыка научной специальности. В рамках этого стиля принято выделять учебно-научный и собственно научный (академический) стиль. Первый из них широко представлен в учебной и справочной литературе. Главная установка учебно-научных [15, 46] текстов состоит в сообщении «общепризнанных, устоявшихся, бесспорных истин, имеющих основополагающее, хрестоматийное значение» [12, 191]. Собственно научным стилем пишется та литература, с которой предстоит работать иностранным учащимся во время обучения в аспирантуре, а также в ходе их дальнейшей профессиональной деятельности: научные монографии, статьи, тезисы, диссертации, рефераты (учебные и автореферат диссертационной работы аспиранта). Собственно научный стиль представлен научно-гуманитарным, научно-техническим и естественно-научным подстилями, каждый из которых реализуется в конкретном подязыке научной специальности. Наличие такого рода противопоставлений внутри научного академического стиля самым непосредственным образом влияет на методику преподавания русского языка иностранным аспирантам, определяя отбор не только текстового материала, но и специфику учебной работы над лексикой, морфологией, синтаксисом, отдельными текстовыми категориями.

В лингводидактической литературе нашли широкое отражение не только общие принципы работы с научным текстом в иностранной аудитории, но и частные вопросы методики преподавания РКИ в целях профессионального общения применительно к

разным этапам и профилям обучения. [11; 14; 7; 9; 15], что находит отражение и в программах подготовки иностранных аспирантов-нефилологов.

Овладение языком профессионального научного общения требует прочной лингвистической базы. Только опираясь на опыт предшествующей языковой подготовки аспиранта, преподаватель может приступить к работе с узкоспециальным текстом. Исходя из этого, программы по РКИ для иностранных аспирантов (уже владеющих русским языком в объеме Первого сертификационного уровня), включают основную, базовую часть, общую для всех учащихся, независимо от их научной специализации, и ту, которая непосредственно связана с профилем их научной подготовки. Основная часть программы нацелена на то, чтобы дать учащимся представление о характерных чертах научного стиля, выделяющих его из числа других функциональных стилей, и тех средствах, которые участвуют в его оформлении. В рамках этой части программы аспиранты должны овладеть базовой общенаучной лексикой, прочно усвоить всю номенклатуру так называемых актуальных для научной речи смыслов (квалификация явления, предмета; их признаки, структура, сравнительные характеристики, классификация и др.) и наиболее типичные способы их выражения. Они должны уметь свободно оперировать языковыми конструкциями, которые обеспечивают логическую связность высказывания (временных, целевых, определительных, уступительных, условных отношений, причинно-следственных связей и др.) [4; 5]. Обобщение и систематизация такого рода знаний необходимы для того, чтобы были понятны общие закономерности внутренней организации текста, принадлежащего к научному функциональному стилю. Аспиранты знакомятся с типологией основных способов изложения информации в научном тексте, среди которых основное внимание сосредоточено на таких функционально-смысловых типах, как описание, рассуждение, сообщение [14, 34], доказательство, чтобы понять, как синтаксически реализуется структура каждого из них, в частности, какими средствами обеспечивается содержательная связность текста (местоименный, местоименно-лексический, местоименно-семантический повтор и др.).

В целях обучения иностранных учащихся профессиональной научной речи очень продуктивным является выделение в качестве минимальных единиц обучения так называемых коммуникативных блоков. В методической практике так принято называть компоненты текста, которые обладают некоторым типовым смыслом, коммуникативно-различимой информацией, и регулярно воспроизводятся в научных текстах, независимо от их предметного содержания, формы речи (устной или письменной) и жанра [13, 74]. За основу выделения коммуникативно-смысловых блоков берется структура познавательной деятельности ученого (модель ситуации познания), которая схематично может быть представлена следующим образом: постановка проблемы, выбор объекта и метода исследования, выдвижение гипотезы, критическая оценка возможных путей решения поставленной задачи, ход исследования, его результаты. Умения легко распознавать в тексте эти смысловые блоки, понимать закономерности их объединения, а также определять языковые средства, которые участвуют в структурировании таких последовательностей, являются принципиально важными для понимания иностранными аспирантами всего массива научных текстов. Это облегчает поиск в тексте нужной для них информации, позволяя выработать в дальнейшем наиболее оптимальные для себя стратегии работы со специальным текстом. На базе этих умений происходит формирование сложных механизмов продуцирования связных высказываний, развиваются навыки создания собственных устных и письменных монологических текстов, как репродуктивного (реферат, аннотация), так и продуктивного характера (доклад, тезисы). Программой, в частности, предусмотрен специальный интенционный минимум, включающий в себя развернутый список устойчивых синтаксических конструкций, специальных речевых формул и клише, «языковых скреп», которые обеспечивают смысловую и композиционную связность монологических высказываний. Знание этих типовых средств организации научного текста помогает аспиранту вводить в создаваемый им текст необходимую информацию. А именно: при реферативном изложении прочитанного формулировать тему реферируемой работы, ее цель, указывать на ее композицию и основное содержание, вводить главные тезисы автора, раскрывать их

аргументацию, ссылаться на источники, вводить в текст цитаты, формулировать выводы, обобщать и т.д. [16; 4].

Формирование перечисленных выше языковых навыков и речевых умений возможно лишь на базе текстов. Тот массив текстового материала, к которому обращаются в этих целях преподаватели, можно условно разделить на три вида текстов: учебно-научные, специальные и общенаучные. Выбор того или иного вида текста диктуют, как правило, уровень лингвистической подготовленности группы и цели занятия, или цикла занятий. Учебные цели занятия обычно бывают направлены на закрепление конкретных языковых (лексических, грамматических) и коммуникативных речевых навыков: устно-речевых (рецептивных навыков чтения, аудирования, а также продуктивных навыков устной монологической и диалогической речи) или письменно-речевых (репродуктивных навыков реферирования, а также продуктивных, отвечающих специальной, предусмотренной учебной программой, тематике). Так, например, если тема занятия в смешанной группе аспирантов основного этапа связана с анализом функционирования текстовых категорий, то привлечение узкоспециального научного текста, как показывает практика, часто оказывается неэффективным, поскольку такие тексты, как правило, отличаются очень высокой терминологической насыщенностью заложенной в них информации. Непонимание значений терминов, неверное истолкование сложных лексико-грамматических явлений, которыми изобилует такой текст, затрудняет понимание формальной стороны читаемого, а это, в свою очередь, мешает выявить смысловые связи между основными компонентами текста. По той же причине преподаватель едва ли выберет текст по узкоспециальной проблематике, если цель занятия в смешанной группе — развитие навыков устной речи, например, навыков ведения дискуссии на базе прочитанного/прослушанного текста. Исходя из соображений методической целесообразности, выбор, вероятнее всего, будет сделан в пользу текста, касающегося широкой общенаучной проблематики, который в большей степени отвечает языковым возможностям иностранных аспирантов основного этапа обучения.

Широкие возможности для подбора такого рода текстов предоставляет не только современная научная периодика, к которой мы относим отраслевые научные периодические издания и журналы, но также научно-публицистические, просветительские журналы и издания. Количество научно-публицистических периодических изданий постоянно растет, поскольку растет потребность в научном знании, и оно прочно вписывается в социально-экономический контекст современного общества. Отношения между современным обществом и наукой, как отмечают сами ученые, стали носить более сложный характер, получило развитие такое направление, как научная журналистика. Научная информация стала неотъемлемой частью средств массовой коммуникации. Появилась новая научная пресса: например, еженедельная газета научного сообщества *«Поиск»*, дважды в месяц выходящая газета *«Троицкий вариант»*, как указано в подзаголовке, *«выпускаемая учеными и научными журналистами»*. У всех ведущих федеральных средств массовой информации, таких, как *«Известия»*, *«Независимая газета»*, *«Российская газета»* и многих других существуют постоянные тематические приложения *«Наука»*, имеющие специальные Интернет — версии. Здесь очень важно отметить, что наличие Интернет — версий у перечисленных выше изданий делает их одинаково легко доступными как для преподавателей, так и для иностранных аспирантов.

Выполняя, в первую очередь, информационно-просветительские функции, подобные издания реализуют дополнительные задачи научной коммуникации, которые связаны с передачей специального научного знания более широкой читательской аудитории и с его популяризацией [17]. На страницах этих изданий преподаватель всегда может найти материалы, тематика которых актуальна, интересна, познавательна для всех и понятна не только специалистам: проблемы, связанные с экологией, защитой окружающей среды, глобальным изменением климата и др. Их традиционно включают в перечень тем для развития навыков устной речи иностранных аспирантов.

Язык научной журналистики часто выходит за рамки собственно научного стиля речи, приобретая черты научно-популярного, публицистического, для которого



характерно неограниченно-свободное использование средств любого стиля, разнообразный и излишне усложненный синтаксис, образная, эмоционально окрашенная лексика, субъективность авторских оценок [17]. Написанные таким стилем материалы, разумеется, не могут использоваться на занятиях с аспирантами в качестве единиц обучения, но нередко на страницах научной периодической печати встречаются публикации (статьи, заметки), которые сохраняют некоторые общие признаки научного стиля. Основная коммуникативная направленность таких публикаций — сообщение научных сведений, современных научных гипотез, информация о новых научных идеях, открытиях и изобретениях или забытых фактах истории науки, о новых направлениях в науке, достижениях мировой и отечественной науки. В методической практике научно-публицистические тексты часто относят к так называемым общенаучным текстам. С научным стилем их сближает объективная форма изложения информации, лишенная каких-либо экспрессивных средств выражения и оценки. Для информационных общенаучных текстов характерна четкая и ясная структура, небольшой объем, очень высокая информативная и смысловая насыщенность. В них широко представлена общенаучная лексика, актуальные, с точки зрения учебных целей, композиционно-речевые и композиционно-смысловые формы, которые, как правило, оформляются с помощью стандартных синтаксических конструкций, легко узнаваемых иностранными учащимися, и типичных средств межфразовой связи. Тематика, языковые особенности и объем таких текстов позволяют использовать их на занятиях в качестве вспомогательного материала, который дает оптимальные возможности, как для актуализации языкового материала программы, так и для комплексного развития речевых умений чтения, аудирования, устной диалогической и монологической речи. В процессе работы учащиеся формируются устойчивые навыки ознакомительного/просмотрового чтения (а в сильных группах — и аудирования) с целью последующего устного реферативного изложения прочитанного, такие тексты часто предлагаются в качестве опоры для подготовки аспирантами самостоятельных высказываний, для стимулирования диалогического общения на занятии. Подобные виды учебной работы во многом

обеспечивают переход к более сложным формам речевой деятельности на материале специальных научных текстов.

Использование на занятиях в качестве дидактического материала научно-публицистических текстов представляется вполне оправданным и не противоречит общей направленности курса языковой подготовки аспирантов, хотя и придает некоторые дополнительные особенности характеру учебной работы с самим текстом. Это, прежде всего, относится к работе с заголовками. Умение быстро и правильно понять заголовок, например, при просмотром чтении, имеет первостепенное значение, поскольку помогает спрогнозировать содержание текста, организует, направляет и облегчает сам процесс быстрого чтения. Подбирая тексты для занятий, преподаватели обращаются и к периодической печати, в которой нередко публикуются интересные материалы научно-публицистического характера. Просматривая их, нельзя не заметить одну очень характерную деталь: поразительное стилевое и стилистическое несоответствие текстов публикуемых там научно-публицистических статей, сообщений и их заголовков. Проиллюстрируем это на следующем примере. Сообщение о проведенной серии экспериментов, подтвердивших гипотезу о том, что сон играет важную роль в процессе приобретения новых знаний, способствуя их более прочному усвоению и запоминанию, предваряется заголовком *«Морфей помогает грызть гранит науки»* (приложение «Наука», газета «Известия»). Приведем фрагмент этого сообщения: *«Сон играет решающую роль в процессе обучения. Мозг успешно использует его для усвоения и закрепления информации, полученной в течение дня. Эту гипотезу вновь подтвердили два обстоятельственных исследования, проведенные учеными...»*. Такой прием, как сочетание стандарта и экспрессии (В.Г.Костомаров), очень характерен для современной публицистики, где заголовок часто выполняет эмоционально-экспрессивную функцию. Он направлен на то, чтобы привлечь внимание читателя, заинтересовать его, а не просто отразить содержание публикации, указать на предмет сообщения, или назвать тему, выразив ее концептуальную сущность, как это бывает в научных статьях. Подобный способ представления научных сведений требует особых выразительных средств и самых

разнообразных стилистических приемов. Материалом для заголовков часто становятся устойчивые фразеологизированные выражения, ставшие языковыми афоризмами [2]. К ним можно отнести изречения исторических персонажей, краткие цитаты из литературных произведений, фильмов, песен, мифологические имена, языковые штампы прошлого, пословицы, поговорки и многое другое. Носителю языка эти выражения хорошо известны, они легко узнаваемы, их смысл, ассоциативное значение, остается понятным даже в том случае, когда они используются в модифицированном виде, например, заголовок заметки *«Грызть яблоко компьютерной науки»* (газета *«Поиск»*) не только не осложняет понимание, но помогает точнее спрогнозировать её содержание. Эти явления современной языковой действительности широко исследуются в русистике и объясняются с точки зрения разных теорий (теории прецедентности, теории логоэпистем, общей теории метафоры). Не меньший интерес они представляют и для практической работы с иностранными учащимися, поскольку стали единицами естественного коммуникативного пространства, одной из составляющих национально-культурного языкового содержания [2; 8] и очень активно проявляются в разных сферах общения.

Преподавателям, работающим в иностранной аудитории, хорошо известно, что образные выражения, устойчиво воспроизводимые в речи носителей, представляют самый сложный для учащихся пласт языковых единиц. Они требуют специальных знаний культуроведческого, лингвострановедческого характера, причем не только от учащегося, но и от преподавателя. Что касается иностранных аспирантов нефилологических специальностей, которые, в большинстве своем, не обладают специальной лингвистической и общегуманитарной подготовкой, то правильное понимание вынесенных в заголовок образных выражений, как правило, вызывает у них затруднения. В зависимости оттого, что именно вызывает непонимание, имя, название, цитата, поговорка, преподаватель прибегает к разным способам толкования, которые в отдельных случаях должны сопровождаться дополнительным комментарием: лингвострановедческим, историко-культурным либо этимологическим, чтобы учащиеся имели представление об исходном контексте того или иного языкового выражения. Это

поможет не только понять его смысл, но и подготовит иностранных учащихся к восприятию возможных трансформаций этого выражения. Так, текст, фрагмент которого был приведен выше, интересен для работы тем, что содержит понятные иностранным аспирантам контекстуальные ключи для семантизации неизвестной языковой единицы. Глагольно-именные конструкции: *что — способствует — чему; что — влияет / оказывает влияние — на что; что — связано — с чем*, используемые в сочетании с существительным *сон*, позволяют понять смысл выражения, вынесенного в заголовок («*Морфей помогает грызть гранит науки*»).

Мы склонны полагать, что, формируя учебную текстотеку для работы в аспирантских группах, не стоит пренебрегать текстами научно-публицистического характера (соблюдая, разумеется, меру необходимости и допустимости привлечения таких материалов). Если преподаватель сумеет максимально использовать их лингводидактический потенциал, они позволят не только активизировать речевые навыки учащихся, но дадут им некоторое представление о стилевом и стилистическом разнообразии русской речи, расширят их знания культуроведческого, лингвострановедческого характера. В новых учебных программах по РКИ, составленных для иностранных аспирантов, не предусмотрено никаких иных аспектов, кроме профессионально ориентированных. Между тем, в работах, посвященных проблемам содержания языкового обучения иностранных специалистов-филологов, неоднократно высказывалась мысль о том, что цели обучения русскому языку не должны быть слишком сужены [9; 10], узкопрофессиональный подход не может обеспечить высокого качества языковой подготовки: Обучение иностранных аспирантов на протяжении нескольких лет проходит в условиях естественной языковой среды, они вовлечены практически во все сферы общения. Владение языком, даже относительно свободное, в профессиональной сфере общения не всегда позволяет иностранному аспиранту чувствовать себя так же уверенно в других ситуациях, в том числе, связанных со сферой современного российского медиапространства. В этом смысле научно-публицистические тексты в какой-то степени соединяют главную задачу языковой подготовки в аспирантуре с

задачей изучения языка в широком лингвострановедческом контексте, что вполне согласуется с новейшими подходами в методике преподавания РКИ.

### Литература

1. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М., «Русский язык», 1990.
2. Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г. Логоэпистемическая составляющая современного языкового вкуса // Филологические науки, №2, 2008.
3. Гапочка И.К. О системности методики обучения чтению // Преподавание русского языка студентам и специалистам нефилологического профиля / под ред. А.А.Амельчонок, О.А.Лаптевой. М., «Русский язык», 1978.
4. Гапочка И.К. Программа-справочник по русскому (иностранному) языку для аспирантов и соискателей нефилологических специальностей. М., РУДН, 2003.
5. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному (проект). Второй уровень владения русским языком в учебно-профессиональной сфере. М., РУДН, 2003.
6. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом, №4, 1990.
7. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. М., МГУ, 1987.
8. Костомаров В.Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики. М., «Гардарики», 2005.
9. Лариохина Н.М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений. М., «Русский язык», 1989.
10. Лаптева О.А. Русский язык в нефилологическом вузе сегодня и современная наука о русском языке // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. М., «Русский язык», 1986.

11. Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. М., «Русский язык», 1981.
12. Метс Н.А. Научный стиль в ряду других функциональных стилей современного русского языка: проблемы обучения // Русский язык как иностранный: актуальные вопросы описания и методики преподавания. Сборник спецкурсов. М., «Русский язык», 1982.
13. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г.Костомаров. М., «Русский язык», 1990.
14. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. Второе издание, исправленное. М., «Русский язык», 1988.
15. Основы научной речи / под ред. В.В.Химики, Л.Б.Волковой. М., Издательский центр «Академия», 2003.
16. Рабочий план по русскому языку для занятий с аспирантами-иностранцами в III и IV семестрах. М., КИЯ РАН, 1996.
17. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. М., «Флинта» «Наука», 2003.