

УДК 811+378

**Воевода Е.В.,  
Глебова Т.А.**

## **НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ- ИНОСТРАНЦЕВ**

**Ключевые слова:** триязычие, иностранные языки, агглютинативный язык, родной язык, интерференция, лакунарность.

Интернационализация образования, особенно высшего, является одной из характерных особенностей XXI в. Образование рассматривается как инструмент влияния, «мягкая сила» в международных отношениях. По мнению А.В. Торкунова, «данная стратегия включает в себя прежде всего такие инструменты позиционирования страны на международной арене, как экспорт образования, продвижение языка и распространение национальных культурных ценностей» (Торкунов, 2012, с. 85). Привлечение иностранных студентов дает принимающей стране возможность постепенно сформировать у них присущую данному социуму систему ценностей и социокультурных норм.

С каждым годом все больше иностранных учащихся приезжает в Россию для получения высшего образования, и каждый иностранный студент объективно проходит процесс адаптации, который зачастую бывает весьма затруднительным в связи с необходимостью преодоления многочисленных лингво-социокультурных, институциональных, информационно-технологических и финансовых барьеров (Воевода, 2015, с. 116–117). Студенты-иностранцы находятся в чужой языковой среде и социокультурном окружении, они должны адаптироваться к формальным условиям организации учебного процесса и аттестации, научиться эффективно использовать информационно-технологические ресурсы (например, дистанционное сопровождение учебных дисциплин, MOOC и т.п.), в том числе для улучшения своих языковых навыков, научиться преодолевать финансовые барьеры для реализации возможности академической мобильности и пр.

В рамках Болонского процесса и в связи с развитием академической

мобильности в России открываются совместные магистратуры. Например, в МГИМО были открыты программы двойного диплома совместно с университетами Великобритании, Италии, Германии, Франции, Испании, Китая, Норвегии, США, Армении, Швейцарии, при этом больше всего совместных программ (6) открыто с итальянскими университетами. Обучение осуществляется везде преимущественно на английском языке (кроме совместных программ с французскими университетами, где необходимо знание французского языка).

Нельзя не отметить роль Италии, которая «постоянно акцентирует свою особую роль как в региональной, так и в глобальной политике... позиционируя себя в качестве “связующего звена” между различными полюсами мировой политики (например, между Европой и Россией)» (Маслова, 2014б, с. 91) и развивает сотрудничество с Россией в области образования, а многие итальянские политики приветствуют «укрепление идеалов мира и социализма в Европе» (Маслова, 2012, с. 183). Открытие совместной магистратуры является реальным отражением «политики обновления», проводимой итальянской администрацией (Маслова, 2014а, с. 45). Следует отметить, что магистранты – выходцы из различных стран – не всегда блестяще знают английский язык, а русский многие начинают учить с нуля. Поскольку обучение проходит как в стране-партнере, так и в России, всем магистрантам необходимо осваивать русский язык хотя бы для повседневного общения.

Результаты исследования, проведенного группой исследователей из Томского политехнического университета, показывают, что труднее всего для студентов-иностранцев бывает «привыкнуть к погоде и условиям про-

живания в общежитии, необходимости коммуникации на неродном (русском) языке. Студенты также отнесли к сложностям иной уклад жизни, отношение людей, отсутствие рядом близких и родственников, специфику питания» (Погукаева и др., 2016). Исследователи подчеркивают, что «одним из очевидных препятствий остаются лингвосоциокультурные барьеры, которые предполагают преодоление шока, порождаемого незнакомыми для студента-иностранца видимыми (поведение, одежда, пища) и скрытыми (язык, ценности, верования, импликация, отношение к различным явлениям) формами культуры» (Воевода, 2015, с. 112). Таким образом, студенты-иностранцы вынуждены преодолевать ситуацию, которая может быть охарактеризована как кризисно-экстремальная, т.е. сопровождается ощущением непривычной окружающей обстановки и препятствий в реализации привычных параметров учебной, институциональной и обыденно-бытовой деятельности (см. подробнее: (Махмутова, Изилиева, 2014)). Для преодоления подобных препятствий возникла необходимость на новом уровне осуществлять взаимодействие между иностранными студентами и кураторами, «что побудило, например, руководство Омского государственного политехнического университета ввести новую должность – академический консультант» (Белогуров, 2009, с. 22).

Процесс глобализации вывел на новый уровень понимание необходимости изучения иностранных языков в вузе, что нашло отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. Превращение английского языка в инструмент международного общения – глобальный *lingua franca* (Crystal, 2003; Seidlhofer, 2011) – по-

влекло за собой желание студентов, обучающихся по различным направлениям подготовки, изучать английский язык для специальных целей, т.е. как язык профессии. Английский язык «используется в глобальном масштабе как язык международной коммуникации между различными странами и одновременно как язык коммуникации в поликультурных сообществах» (Воевода, 2010, с. 36). В связи с этим многие неязыковые вузы открывают группы по подготовке переводчиков в сфере профессиональной деятельности. Иностранные студенты не менее заинтересованы в возможности овладения языком профессии, чем их российские сокурсники.

Необходимо особо отметить, что практически во всех ФГОС говорится о формировании коммуникативной компетенции, т.е. о способности выпускника осуществлять коммуникацию в профессиональном дискурсе, что означает умение воспринимать и порождать иноязычные высказывания. «Восприятие и порождение устных и письменных высказываний включают в себя понимание и продуцирование устных выступлений, лекций, ведение диалога (переговоров) на социально-бытовые и профессиональные темы, чтение специальной и справочной литературы, работу с документами и т.п. Коммуникативная компетенция играет важную роль в образовательной и профессиональной сферах и обладает особой социальной значимостью» (Воевода, 2007, с. 120).

Большинство иностранных студентов обучается в российских вузах с опорой на русский язык, поэтому для многих из них первый год обучения предполагает его освоение в объеме, достаточном для понимания содержания лекций и практических занятий. Некоторые студенты, приезжая в Рос-

сию, уже знают язык страны пребывания, однако большинство приступает к обучению с нуля. «Сталкиваясь с иностранным языком, учащийся сталкивается с иной знаковой системой, отличной от родного языка семантической структурой, иным артикуляционным укладом и мелодикой речи, иной концептосферой» (Воевода, 2009, с. 57).

При обучении русскому языку иностранные студенты испытывают естественное воздействие родного языка, которое, как правило, является интерферирующим, хотя преподаватели обычно стараются не акцентировать внимание на различиях, указывая на совпадения звуков, грамматических явлений и пр., т.е. используя, в частности, метод аппроксимации при обучении новому языку. Однако не всегда этот метод можно признать эффективным. Так, например, несмотря на то, что в каждом языке есть вариант звука [a], в разных языках эти звуки различны, поэтому в результате мы получаем студентов, говорящих с ярко выраженным акцентом. И.И. Арбузова отмечает, что «при обучении больше внимания следует уделять интерференции, так как перенос сходных речевых операций происходит автоматически, а интерферирующее влияние родного языка должно быть преодолено корректированием, а иногда и ломкой старых и формированием новых навыков оформления мысли, что требует немало упражнений и времени. Наибольшие трудности возникают при усвоении явлений, отсутствующих в системе исходного языка учащихся, являющихся для них “белыми пятнами”» (Арбузова, 2013, с. 146–147).

Концептосфера каждой лингвокультуры является уникальной, языковые картины мира отличаются, поэтому при сравнении языков, в том числе и в процессе обучения, студенты сталкиваются

с таким явлением, как «лакунарность», т.е. случаями «отсутствия единицы в одном из языков при ее наличии в другом» (Стернин, 2006, с. 31). В качестве примера, в частности, можно привести русские слова «сутки», «именинник», «однофамилец», «однокурсник», «зачет», «абитуриент» и др., не имеющие эквивалентов в других языках. Осваивая русский язык, иностранный студент осваивает новую языковую картину мира, сравнивая ее с родной языковой картиной мира. А затем, изучая английский в качестве языка международного общения, сталкивается еще с одной языковой картиной мира, в которой присутствуют, например, такие слова, как «grandparents» (бабушка(и) и дедушка(и)), отсутствующие в русском языке. Зато русскому глаголу «плыть» соответствуют целых три английских («swim», «sail» и «float»), которые могут отсутствовать в родном языке студента.

Известно, что процесс восприятия информации на родном языке не отличается от того же процесса на иностранном языке. Но речепроизведение на родном и иностранном языках, особенно на этапе изучения последнего, имеет существенные отличия. Умение воспринимать текст как продукт речевой деятельности и создавать собственные высказывания (репродуцировать первичные тексты во вторичные и/или продуцировать новые первичные тексты в качестве ответной реакции на услышанную или прочитанную информацию) в процессе общения является сложнейшим из умений, формируемых в рамках коммуникативной компетенции. Мышление на иностранном языке возможно только у полных билингов, поэтому, говоря о студентах, изучающих иностранный язык, мы констатируем, что у них мысль сначала оформляется на

родном языке во внутренней речи, а затем переводится на изучаемый иностранный язык. «Языковая система родного языка приводит не только к столкновению с системой изучаемого иностранного языка, но и к возникновению новой лингвистической системы – интерязыка», т.е. промежуточной языковой системы, возникающей в процессе овладения новым языком (Рогозная, 2003).

Еще в 70-х гг. прошлого века фундаментальное исследование, проведенное в Московском государственном педагогическом институте иностранных языков им. М. Тореза (ныне МГЛУ) под руководством Б.А. Лапидуса, показало, что для носителей русского языка превалирует интерферирующее влияние первого иностранного языка. В исследовательском проекте приняли участие студенты института, изучавшие английский, немецкий и французский языки в качестве первого или второго иностранного (Лапидус, 1980, с. 28). Соответственно, предполагалось, что для студентов-иностранцев интерферирующим влиянием будет обладать второй (после русского) иностранный язык. К сожалению, аналогичные исследования с привлечением студентов-иностранцев не проводились, однако наблюдения преподавателей-практиков, особенно владеющих родным языком студентов, говорят о том, что для носителей агглютинативных языков источником интерференции является родной язык. Совершенно очевидно, что «учет межъязыковых соотношений позволяет предвидеть трудности, возникающие при овладении явлениями целевого языка, и спрогнозировать типичные ошибки учащихся. Такой учет способствует положительному переносу, одновременно предупреждая и преодолевая интерференцию» (Арбу-

зова, 2013, с. 146). Необходимо отметить, что при исследовании изучалось взаимовлияние русского, английского, немецкого и французского языков в различных сочетаниях, при этом данные по иностранным студентам не рассматривались.

Многие преподаватели отмечают, что студенты, приезжающие на учебу в Россию из стран ближнего зарубежья, а также из стран Азии (Узбекистана, Туркмении, Киргизии, Азербайджана, Монголии, Вьетнама, Кореи и т.д.), ранее не изучавшие европейские языки, сталкиваются с языковыми проблемами чаще, чем студенты из европейских стран. Трудности обусловлены типологическими различиями языков. Русский язык является флективным, т.е. отношения между словами передаются при помощи многозначных аффиксов, ударения, внутренней флексии. В то же время тюркские, монгольские, некоторые кавказские (грузинский, абхазо-адыгские, дагестанские), угро-финские, а также японский, корейский языки являются агглютинативными, что означает своеобразное «приклеивание» к корню аффиксов, каждый из которых имеет единственное значение. А вот романо-германские (французский, испанский, итальянский, молдавский/румынский, немецкий) и славянские языки относятся, как и русский язык, к синтетическим флективным, поэтому для их носителей процесс формирования языковой (грамматической) толерантности будет идти быстрее.

Нельзя забывать, что студенты из зарубежных стран, изучающие в России иностранные языки, вынуждены делать это с опорой на русский язык, т.е. на первый иностранный, который многие из них знают недостаточно хорошо. Да и знания второго иностранного (европейского) языка обычно оставляют желать лучшего. Проблемы

отмечаются также у студентов, которые могут объясняться на русском или английском языках в пределах быденно-бытовой тематики, однако не владеют грамматическим категориальным аппаратом русского языка. Как уже было отмечено, преимущественным вниманием в настоящее время пользуется английский язык, который типологически является аналитическим: грамматические отношения передаются через служебные слова – вспомогательные и модальные глаголы, предлоги, а также фиксированный порядок слов. У носителей агглютинативных языков возникает новая проблема – изучение еще одного типологически иного языка. Таким образом, студент из Монголии или Узбекистана, для которого языковой грамматический строй основан на агглютинации, изучает флективный синтетический русский язык в качестве первого иностранного, а затем – флективный аналитический английский в качестве второго иностранного языка. Совершенно очевидно, что при изучении русского, а затем английского и последующих иностранных языков студенты должны понять грамматическую структуру иностранного языка, оперируя лингвистическим терминологическим аппаратом: необходимо понять, какие части речи существуют в языке, какие грамматические категории определяют процесс речепостроения, как происходит процесс словообразования и т.д. При этом следует учитывать, что подавляющее большинство студентов-иностранцев в российских вузах не являются филологами, т.е. владение лингвистической терминологией является еще одной проблемой. Не случайно преподаватели-практики отмечают, что при изучении третьего языка (первый – родной, второй – первый иностранный / русский, третий – второй иностранный / англий-

ский) основное количество ошибок у студентов-иностранцев с родным агглютинативным языком обусловлено интерферирующим влиянием родного языка.

Во многих вузах рабочий учебный план (РУП) предусматривает изучение всеми студентами (в том числе и иностранными) двух иностранных языков. В этом случае, помимо русского и английского, студент-иностранец должен освоить еще и третий иностранный (четвертый) язык – синтетический с многозначными флексиями, также с опорой на русский язык: это может быть один из европейских языков, хотя некоторые вузы предлагают изучение редких языков, например арабского. РУП не предусматривает дифференциацию темпа изучения иностранных языков для русскоязычных студентов и их зарубежных сокурсников, поэтому нередко студенты-иностранцы переходят к изучению нового материала, недостаточно хорошо усвоив предыдущий. Совершенно очевиден тот факт, что студентам-иностранцам приходится преодолевать гораздо больше языковых и социокультурных барьеров, чем их русскоязычным сокурсникам, при освоении программы, включающей углубленное изучение иностранных языков. Даже такой мотивирующий фактор, как возможность получения на родине престижной работы, обусловленной знанием нескольких языков, не всегда помогает: все чаще иностранные студенты отказываются от изучения европейских языков, ограничиваясь изучением русского языка как иностранного.

При обучении студентов из стран зарубежья иностранным языкам нельзя забывать о том, что носители большинства агглютинативных языков являются представителями восточных культур, их языковая картина мира и националь-

ное сознание значительно отличаются от европейских, которые они должны постигать, осваивая одновременно язык и культуру страны изучаемого языка. Языковая подготовленность выпускника вуза «проявляется не только в правильном владении иноязычной речью с точки зрения норм изучаемого языка, но и в понимании культурного контекста и национального своеобразия при сопоставлении разных культур (Глебова, 2014, с. 319).

Студентам-иностранцам приходится преодолевать социально-психологические и лингвокультурологические барьеры, к которым относится «специфика общения студентов и преподавателей, обусловленная этнопсихологическими и поведенческими особенностями страны обучения, а также особенностями речевого этикета» (Воевода, 2015, с. 113). Следовательно, в ходе обучения студентов иностранным языкам необходимо обеспечить «владение системой лингвистических знаний и метакогнитивными стратегиями, понимание механизмов функционирования языка и алгоритмов речевых действий и развитую познавательную способность» (Евдокимова, 2009).

Отдельную трудность представляет изучение языка специальности. Для этого студенты должны освоить фоновый материал (профессиональную информацию, например бухгалтер, основы частного права и т.п.), предъявляемый на русском языке, и соотнести эти знания с изучаемой терминологией второго иностранного языка. При этом нельзя забывать о роли мышления на родном языке: вся изучаемая информация обязательно опосредованно проходит через родной язык, поэтому иностранным студентам требуется больше времени на освоение иноязычного материала, чем их сокурсникам из России.

Таким образом, профессиональная языковая подготовка иностранных студентов – это сложный процесс, предусматривающий формирование особой, полилингвальной компетентности, основанной на лингвистической и лингвокультурной составляющих, которые позволяют эффективно осуществлять повседневно-бытовую и профессиональную коммуникацию, готовить студентов к осуществлению в будущем профессиональной деятельности.

### Литература

1. *Арбузова И.И.* Языковая интерференция и ее учет в преподавании темы «Русские пространственные предлоги» в иностранной аудитории // Вестник Тюменского государственного университета. 2013. № 1. С. 143–150.
2. *Белогуров А.Ю.* Приоритеты воспитания в процессе подготовки современного специалиста // Педагогическое образование и наука. 2009. № 5. С. 20–25.
3. *Воевода Е.В.* Коммуникационные барьеры образовательного пространства БРИКС // Международные процессы. 2015. Т. 13, № 43. С. 108–121.
4. *Воевода Е.В.* Обучение лингвокультуре и коммуникации в условиях глобализации // Язык и коммуникация в контексте культуры: материалы 5-й Международной науч. конф. Рязань: Рязанск. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2010. С. 36–41.
5. *Воевода Е.В.* Развитие толерантности студентов средствами иностранного языка // Российский научный журнал. 2009. № 11. С. 55–60.
6. *Воевода Е.В.* Социокультурные компетенции в профессиональной иноязычной подготовке специалиста-международника // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Сер. Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2007. № 8. С. 119–127.
7. *Глебова Т.А.* Языковая подготовка студентов-иностранцев в поликультурной среде вуза // Вестник МГИМО-Университета. 2014. № 4. С. 317–323.
8. *Евдокимова Н.В.* Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2009.
9. *Лалидус Б.А.* Обучение второму иностранному языку как специальности. М.: Высшая школа, 1980.
10. *Маслова Е.А.* Внешняя политика Маттео Ренци: преемственность или новый курс? // Итальянская Республика в меняющемся мире. М.: Ин-т Европы РАН, 2014а. С. 44–48.
11. *Маслова Е.А.* Позиция Италии и кризис во-круг Украины // Восточное партнерство до и после Вильнюса. М.: Ин-т Европы РАН, 2014б. С. 88–91.
12. *Маслова Е.А.* Расстановка политических сил в Италии накануне выборов в парламент 2006 года // Известия Уральского федерального университета. Сер. 2. Гуманитарные науки. 2012. № 1. С. 180–188.
13. *Махмутова Е.Н., Изилыева Л.О.* Психология кризисных и экстремальных ситуаций. Рязань: Ринфо, 2014.
14. *Погужаева А.В., Омелянчук Е.Л., Коберник Л.Н.* Адаптация иностранных студентов в российском вузе // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. С. 294.
15. *Рогозная Н.Н.* Типология лингвистической интерференции в русской речи иностранцев: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003.
16. *Стернин И.А.* Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. М.: Восток-Запад, 2006.
17. *Торкунов А.В.* Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России // Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 4. С. 85–93.
18. *Crystal, D., 2003.* English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press.
19. *Seidlhofer, B., 2011.* Understanding English as a Lingua Franca: A Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English used as a Lingua Franca (Oxford Applied Linguistics). Oxford: Oxford University Press.

### References

1. *Arbuzova, I.I., 2013.* Language interference and its account in teaching the subject “Russian Prepositions of Space” in foreign audience. Bulletin of Tyumen State University, 1: 143–150. (rus)
2. *Belogurov, A. Yu., 2009.* Education priorities in the course of preparation of a modern expert. Pedagogical Education and Science, 5: 20–25. (rus)
3. *Voyevoda, E. V., 2015.* Communication barriers of the educational space of BRICS. International processes, 13 (43): 108–121. (rus)
4. *Voyevoda, E. V., 2010.* Teaching linguaculture and communication in the conditions of globalization. Language and communication in the context of culture: Materials of the 5th International Research Conference Ryazan: Ryazan State University named after S.A. Esenin: 36–41. (rus)
5. *Voyevoda, E. V., 2009.* Development of students' tolerance by means of a foreign language. Russian Scientific Journal, 11: 55–60. (rus)
6. *Voyevoda, E. V., 2007.* Sociocultural competences in professional preparation of foreign affairs specialist. Scientific Bulletin of Voronezh State

- Architectural and Construct on University. Series: Modern linguistic and didactic researches, 8: 119–127. (rus)
7. *Glebova, T.A.*, 2014. Teaching languages to students foreigners in the polycultural environment of higher educational institution. Bulletin of MGIMO-University, 4: 317–323. (rus)
  8. *Evdokimova, N.V.*, 2009. The concept of developing multilingual competence of students of non-linguistic specialties: abstract of Doctoral Thesis in Pedagogy. Stavropol. (rus)
  9. *Lapidus, B.A.*, 1980. Teaching a second foreign language as the major. Moscow: Vysshaya Shkola. (rus)
  10. *Maslova, E.A.*, 2014(a). Foreign policy of Matteo Renzi: continuity or new course? In: The Republic of Italy in the changing world (pp. 44–48). Moscow: Institute of Europe of RAS. (rus)
  11. *Maslova, E.A.*, 2014(b). Position of Italy and crisis around Ukraine. In: Eastern Partnership before and after Vilnius (pp. 88–91). Moscow: Institute of Europe of RAS. (rus)
  12. *Maslova, E.A.*, 2012. Arrangement of political forces in Italy on the eve of the parliamentary elections of 2006. News of Ural Federal University. Series 2. Humanities, 1: 180–188. (rus)
  13. *Makhmutova, E.N.* and *L.O. Izilyaeva*, 2014. Psychology of crisis and extreme situations. Ryazan: Rinfo. (rus)
  14. *Pogukayeva, A.V.*, *E.L. Omelyanchuk* and *L.N. Kobernik*, 2016. Adaptation of foreign students in the Russian higher educational institutions. Modern problems of science and education, 3: 294. (rus)
  15. *Rogoznaya, N.N.*, 2003. Typology of a linguistic interference in the Russian speech of foreigners: abstract of Doctoral Thesis in Philology. Moscow. (rus)
  16. *Sternin, I.A.*, 2006. Contrastive linguistics. Problems of the theory and research methods. Moscow: Vostok-Zapad. (rus)
  17. *Torkunov, A.V.*, 2012. Education as the tool of “the gentle force” in the foreign policy of Russia. Bulletin of MGIMO-University, 4: 85–93. (rus)
  18. *Crystal, D.*, 2003. English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press.
  19. *Seidlhofer, B.*, 2011. Understanding English as a Lingua Franca: A Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English used as a Lingua Franca (Oxford Applied Linguistics). Oxford: Oxford University Press.