

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА

На правах рукописи

Долбилова Дарья Владимировна

**Формирование предметно-языковой компетенции с учебным
лексикографическим сопровождением на русском языке у иностранных
студентов неязыковых вузов (уровень В1)**

Научная специальность 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык, русский язык как иностранный (уровень высшего образования))
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор филологических наук, профессор

Галина Михайловна Васильева

Санкт-Петербург

2025

Оглавление

| | |
|---|------------|
| ВВЕДЕНИЕ | 4 |
| ГЛАВА 1. Теоретические и методические предпосылки разработки лексикографического сопровождения на русском языке для формирования предметно-языковой компетенции у иностранных студентов неязыковых вузов | 16 |
| 1.1. Междисциплинарность и интегративность в обучении русскому языку как иностранному в специальных целях | 16 |
| 1.2. Предметно-языковая компетенция. Обучение языку в специальных целях (ЯСЦ) и предметно-языковое интегрированное обучение как взаимодополняющие явления | 22 |
| 1.3. Лексический аспект подъязыка специальности | 39 |
| 1.4. Учебная лексикография: основные характеристики и принципы в аспекте преподавания русского языка как иностранного | 49 |
| 1.5. Учебная лексикография в аспекте обучения языку в специальных целях студентов экономического профиля | 58 |
| Выводы | 66 |
| ГЛАВА 2. Учебный словарь интегрированного типа по подъязыку специальности как средство обучения иностранных студентов русскому языку в профессионально ориентированном аспекте | 69 |
| 2.1. Этапы и принципы составления учебного словаря интегрированного типа .. | 69 |
| 2.2. Подходы к представлению лексико-семантического поля подъязыка специальности в учебных словарях (на материале языка экономики) | 77 |
| 2.3. Лексико-семантическое поле «Международные экономические отношения» как предмет описания в учебном словаре интегрированного типа | 91 |
| 2.4. Методика формирования предметно-языковой компетенции с учебным лексикографическим сопровождением на русском языке у иностранных студентов неязыковых вузов | 100 |
| Выводы | 128 |

| | |
|---|------------|
| ГЛАВА 3. Формирование предметно-языковой компетенции у иностранных студентов–экономистов на основе ЛСП «Международные экономические отношения» (практический аспект) | 132 |
| 3.1. Разведывательное анкетирование, направленное на выявление уровня владения подязыком специальности у китайских студентов-экономистов | 132 |
| 3.2. Констатирующий эксперимент | 135 |
| 3.3. Результаты констатирующего эксперимента | 143 |
| 3.4. Обучающий эксперимент | 149 |
| 3.5. Результаты обучающего эксперимента | 171 |
| Выводы | 182 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 184 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ | 187 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 1 | 209 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 2 | 210 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 3 | 212 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 4 | 217 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 5 | 219 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 6 | 221 |

ВВЕДЕНИЕ

Согласно Указу Президента Российской Федерации В. В. Путина «О национальных целях развития Российской Федерации» количество иностранных студентов в нашей стране к 2030 г. должно вырасти до 500 000 человек. Итоги приемных кампаний российских вузов за последние несколько лет подтверждают положительную динамику числа иностранных студентов. Привлекательность получения высшего образования в России обусловлена наличием широкого перечня направлений обучения, доступных для граждан других стран, и благоприятным имиджем вузов. Программы профессиональной подготовки иностранных граждан в качестве обязательного компонента предполагают формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности, в основе которой лежит освоение языка специальности.

В настоящее время существует достаточное количество учебных средств, формирующих навыки и умения в рамках обучения общему владению языком, в то время как потребность в специализированных материалах, направленных на языковую подготовку в рамках профессионально ориентированных сфер действительности, оказывается неудовлетворенной. Такая проблема является актуальной и для экономических специальностей, популярность которых среди иностранных граждан не снижается.

На этапе предвузовской подготовки в содержание обучения вводится блок, направленный на освоение научного стиля речи. Соответственно, в это время иностранцы знакомятся с минимально необходимым общенаучным языковым аппаратом. При поступлении в вуз на программы бакалавриата (а иногда во 2 семестре на этапе предвузовской подготовки) происходит смещение фокуса непосредственно на язык специальности как на средство достижения основной цели – формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности. Требуемый уровень владения русским языком как иностранным – В1. На последующих этапах формируется представление о метаязыке науки,

использование которого обеспечивает эффективное включение в научную деятельность.

Ключевые положения теории и методики обучения русскому языку как иностранному в специальных целях освещаются в трудах авторитетных исследователей: И. Б. Авдеевой, И. И. Барановой, Т. В. Васильевой, В. Д. Горбенко, Л. П. Клобуковой, Г. М. Левиной, О. Д. Митрофановой, Е. И. Мотиной, С. А. Хаврониной и др. Методистами подчеркивается междисциплинарный характер данного направления, где язык выступает инструментом получения и передачи учебно-профессионального знания. Поскольку следствием междисциплинарных процессов выступает их интеграция, средства обучения языку специальности должны обладать интегративными признаками, то есть способствовать достижению двухфокусной цели при подготовке специалиста: усвоение студентами профессионально значимого содержания через познание языка. Тенденция к разработке учебных материалов, предназначенных для отдельных направлений и специальностей подготовки в вузах, позволяет выделить в составе иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности предметно-языковую компетенцию, то есть интегрированную способность будущего специалиста использовать знания, умения, навыки, способы действия на уровне подязыка специальности, необходимые для эффективного решения учебно-научных и учебно-профессиональных коммуникативных задач, связанных с освоением конкретной специальной области знаний (учебной дисциплины или комплекса взаимосвязанных дисциплин).

Интегрированный характер языка специальности проявляется в первую очередь в его особом лексическом массиве. Одним из традиционных средств обучения иностранному языку является словарь (обычно переводной или толковый), в то же время существующие терминологические словари, созданные русскоязычными специалистами различных профилей для русскоговорящих пользователей, практически не используются иностранными студентами в силу сложности подачи материала. Очевидным становится факт необходимости такого продукта, который мог бы одновременно удовлетворить потребности обучающегося в

освоении коммуникативных умений и навыков для решения учебно-профессиональных задач, а также помог бы актуализировать предметное знание, то есть способствовал бы развитию предметно-языковой компетенции.

Учебные лексикографические материалы интегрированного типа могут выступать эффективным средством формирования предметно-языковой компетенции, однако в данный момент наблюдается выраженный дефицит таких словарей. Так, обзор существующих учебных словарей для иностранных студентов экономических направлений показал, что они преимущественно рассчитаны на широкий, недифференцированный круг пользователей, не учитывают запросы адресата конкретной специальности, не содержат сведений о функциональном потенциале единиц обучения и их месте в понятийном аппарате дисциплины или круга дисциплин. Таким образом, в учебных лексикографических материалах, ориентированных на студентов экономических направлений, не в полной мере реализуются основные дидактические принципы (принцип системности, принцип учета адресата, принцип активности и т.п.) и междисциплинарный подход к обучению. Следует принимать во внимание, что такая область экономики, как международные экономические отношения, которая по очевидным причинам представляет особый интерес для иностранных студентов-экономистов, испытывает недостаток в учебном лексикографическом сопровождении и требует его разработки. Под учебным лексикографическим сопровождением в настоящем исследовании понимается процесс многофункционального использования учебных словарей интегрированного типа в рамках обучения языкам и подязыкам специальности.

Сложившаяся ситуация позволяет выявить следующие **противоречия**:

- между удовлетворительной научно-методической разработанностью проблем обучения иностранцев языку специальности в целом и недостаточной разработанностью вопросов обучения языку экономики и подязыкам экономических дисциплин;

- между потребностью в учебных средствах по подъязыкам специальности интегрированного типа, опирающихся на основные дидактические принципы, и дефицитом таковых средств;

- между потребностью преподавателей вузов, работающих с будущими экономистами, в методическом инструментарии формирования предметно-языковой компетенции с помощью интегрированных лексикографических средств и отсутствием такого инструментария.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разрешения обозначенных противоречий с целью оптимизации процесса профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных студентов направления «Экономика и управление».

Объектом диссертационного исследования является процесс формирования предметно-языковой компетенции студентов направления «Экономика и управление».

Предмет исследования – методика формирования предметно-языковой компетенции студентов направления «Экономика и управление» с помощью учебного словаря интегрированного типа как средства обучения подъязыку экономики.

Цель исследования: разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить методику формирования предметно-языковой компетенции иностранных студентов направления «Экономика и управление» на основе лексикографического сопровождения, то есть с применением учебного словаря интегрированного типа как средства обучения подъязыку экономики.

Гипотеза исследования: формирование предметно-языковой компетенции иностранных студентов-экономистов может быть эффективнее, если оно будет предполагать:

- использование междисциплинарного подхода при определении содержания обучения;

- обоснованное выделение и учет содержания ряда учебных дисциплин, подъязыки которых должны находиться в фокусе обучения в соответствии с профилем студентов;

- опору на методический потенциал учебной лексикографии, предоставляющей необходимые средства для обучения русскому языку как иностранному;

- разработку методической концепции лексикографического сопровождения процесса обучения языку в специальных целях.

Сформулированная цель и выдвинутая гипотеза предполагают решение следующих **задач**:

- рассмотреть явления междисциплинарности и интегративности в обучении русскому языку как иностранному в специальных целях применительно к проектированию учебных средств, предназначенных для конкретных направлений и специальностей подготовки в вузе;

- проанализировать лексический аспект подъязыка специальности (экономический профиль) с целью выявления объема материала, актуального при проектировании учебных средств интегрированного типа;

- выделить основные характеристики учебной лексикографии, учет которых способствует реализации ее потенциала при обучении языку и подъязыку специальности;

- разработать концепцию учебного словаря интегрированного типа (включая принципы отбора материала, ориентиры для формирования макроструктуры и микроструктуры), которая может послужить моделью для создания учебных словарей других подъязыков специальности;

- на примере лексико-семантического поля «Международные экономические отношения» представить модель организации материалов для учебного словаря интегрированного типа;

- разработать методику формирования предметно-языковой компетенции с учебным лексикографическим сопровождением у иностранных студентов;

- экспериментально проверить предложенную методику формирования предметно-языковой компетенции у иностранных студентов направления

«Экономика и управление» с помощью использования учебного словаря интегрированного типа.

К методам исследования относятся:

- системный анализ научной литературы, учебно-методической литературы и учебных словарей по русскому языку как иностранному, используемых при профессионально ориентированном обучении;

- метод сплошной выборки лексики, относящейся к лексико-семантическому полю «Международные экономические отношения», из профильных учебников и пособий, рекомендованных в рабочих программах соответствующей дисциплины в вузах;

- метод лексикографического анализа существующих словарей по языку специальности;

- метод лексикографического моделирования учебных материалов;

- обучающий эксперимент, направленный на формирование предметно-языковой компетенции на материале раздела «Миграция рабочей силы» в учебном словаре интегрированного типа «Международные экономические отношения», включающий наблюдение за учебной деятельностью иностранных студентов и их анкетирование;

- математические методы обработки данных.

В теоретико-методологическую базу данного исследования вошли труды следующих отечественных и зарубежных исследователей:

в области междисциплинарных связей и интегративного подхода в обучении: Н. И. Алмазовой, А. Х. Закирьяновой, И. А. Зимней, Ю. А. Комаровой, Г. И. Кутузовой, Н. В. Поповой, Е. А. Рубцовой, А. И. Сурыгина, Л. П. Халяпиной и др.

в области обучения языку специальности и предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL): Н. И. Алмазовой, Е. К. Вдовиной, Л. П. Клобуковой, Г. И. Кутузовой, О. Д. Митрофановой, Е. И. Мотиной, Л. Л. Салеховой, А. И. Сурыгина, Е. А. Хамраевой, Т. Г. Рыбалко, Д. Койл, Д. Марша, П. Мехисто, М. Фригольс-Мартина и др.

в области лексического анализа языка специальности: С. В. Гринева, В. В. Дубичинского, О. А. Зябловой, В. М. Лейчика, А. В. Суперанской, О. В. Фельде, Т. В. Хомутовой, Л. Хоффманна и др.

в области методики обучения лексике: Г. М. Васильевой, Е. И. Зиновьевой, Л. В. Московкина, Н. Л. Федотовой, А. Н. Щукина и др.

в области лексикографии (в частности учебной): Ю. Д. Апресяна, С. Г. Бархударова, Г. М. Васильевой, П. Н. Денисова, В. В. Дубичинского, В. А. Козырева, З. И. Комаровой, И. С. Кудашева, Г. М. Левиной, В. В. Морковкина, В. Д. Черняк, Л. В. Щербы и др.

Материалом диссертации послужили учебники и учебные пособия по дисциплине «Международные экономические отношения», лингвистические словари, учебные словари по языку специальности и их проекты, результаты проведенного разведывательного и обучающего экспериментов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- описана предметно-языковая компетенция в составе иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности, выступающая результатом междисциплинарного подхода в обучении;
- обоснована необходимость создания учебных словарей интегрированного типа для подязыков конкретных дисциплин с целью формирования предметно-языковой компетенции;
- разработаны теоретические и методические ориентиры создания учебного словаря интегрированного типа по подязыку специальности;
- создана методика формирования предметно-языковой компетенции с учебным лексикографическим сопровождением;
- разработаны материалы учебного словаря интегрированного типа «Международные экономические отношения».

Теоретическая значимость диссертации заключается:

- в уточнении потенциала междисциплинарного подхода в обучении языку специальности и его подязыкам;

- в методическом осмыслении понятия предметно-языковой компетенции в составе иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности;

- в разработке рекомендаций к макро- и микроструктуре произведений учебной лексикографии по языку специальности;

- в разработке концепции учебного словаря интегрированного типа (включая принципы отбора материала, ориентиры для формирования макроструктуры и микроструктуры), которая может послужить моделью для создания учебных словарей других подязыков специальности (Приложение 1).

Практическая значимость работы связана с возможностью использования предложенных материалов учебного словаря в процессе обучения иностранных студентов-экономистов. Описанная процедура создания и применения учебного словаря может выступать основой для разработки подобного рода словарей для других специальных дисциплин. Методическая система работы со словарем может быть актуальной при освоении профессии будущими преподавателями русского языка как иностранного.

На защиту выносятся **следующие положения:**

1. Формирование содержания обучения языку специальности иностранных студентов на русском языке предполагает применение междисциплинарного подхода для создания учебных средств интегрированного характера, которые учитывают коммуникативные потребности участников учебно-профессиональной сферы деятельности, связанные с необходимостью временной синхронизации освоения языкового и предметного материала.

2. Предметно-языковая компетенция выступает компонентом системы иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности, который формируется прежде всего при фокусировании на освоении подязыка учебной дисциплины и включает в себя знания, навыки и умения, необходимые для эффективного решения актуальных учебно-научных и учебно-профессиональных коммуникативных задач в рамках данной дисциплины с их последующим переносом в смежные области.

3. Произведения учебной лексикографии способны служить средством формирования предметно-языковой компетенции, если они обладают интегративными свойствами. Учебные словари интегрированного типа целесообразно создавать для отдельных подязыков специальности в целях синхронизации освоения предметного и языкового материала.

4. Макро-, микроструктура и содержание учебного словаря интегрированного типа «Международные экономические отношения» предполагают синтез основных дидактических принципов, традиционных функций учебной лексикографии и компонентов, способствующих более эффективному решению коммуникативно значимых учебно-профессиональных и учебно-научных задач.

5. Система заданий и упражнений, коррелирующая с содержанием учебного словаря интегрированного типа «Международные экономические отношения» и построенная на базе материалов специального характера, способствует формированию у студентов-экономистов предметно-языковой компетенции при усвоении содержания лексики на семантическом, синтагматическом, парадигматическом и функциональном уровнях.

Опытно-экспериментальную базу исследования составили 2 группы китайских студентов направления «Экономика и управление» (всего 60 человек), обучающихся в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого. Уровень владения русским языком – В1.

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2022 по 2025 г. в три этапа. Первый (поисково-теоретический этап) состоялся в 2022-2023 гг. На первом этапе была сформирована научно-методическая база исследования, поставлена проблема исследования, выдвинута гипотеза, сформулированы цели и задачи. Второй этап (2024-2025 гг.) включал в себя проведение констатирующего эксперимента для подтверждения актуальности исследования. Затем была сформулирована методическая концепция учебного словаря интегрированного типа, были созданы материалы словаря «Международные экономические отношения» и система заданий и упражнений для формирования предметно-языковой компетенции. Третий этап (2024-2025 гг.) был посвящен проведению

обучающего эксперимента с использованием материалов учебного словаря с последующими контрольными мероприятиями и их оценкой и интерпретацией относительно выдвинутой гипотезы.

Апробация научной работы осуществлялась в выступлениях на аспирантских семинарах и заседаниях кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена, а также на российских и международных научно-практических конференциях: «Неделя науки СПбПУ» (СПб, 2019, 2020, 2023, 2025), II Международный симпозиум «Лексикография цифровой эпохи» (Томск, 2024), IV Межвузовская научно-методическая конференция «Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза» (СПб, 2023), всероссийская научно-практическая и учебно-методическая конференция «Фундаментальные и прикладные исследования в области управления, экономики и торговли» (СПб, 2022). Материалы исследования также нашли отражение в 11 статьях, четыре из которых опубликованы в журналах, входящих в перечень ВАК РФ:

1. Структура статьи учебного словаря интегрированного типа «Международные экономические отношения: русский язык как иностранный» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2024. № 212. С. 68-80;

2. Реализация элементов подхода hard-CLIL при обучении китайских студентов экономического профиля на русском языке (на примере курса «Международные экономические отношения») // Русский язык за рубежом. 2023. № 2 (297). С. 99-106;

3. Обучение русскому языку как иностранному в специальных целях и предметно-языковое интегрированное обучение: педагогические условия // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 3. С. 37-48;

4. Функции учебного словаря интегрированного типа в профессионально ориентированном обучении русскому языку как иностранному в неязыковом вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10, № 6. С. 811-817;

5. Приемы обучения русскому языку как иностранному в специальных целях с использованием учебного словаря интегрированного типа // Неделя науки Высшей школы международных образовательных программ: материалы межвузовской научно-методической конференции. Санкт-Петербург: Политех-Пресс. 2025. С. 48-55;

6. Зона активного речепорождения в микроструктуре учебных словарей по языку специальности // Лексикография цифровой эпохи. Сборник материалов II Международного симпозиума. Томск, 2024. С. 196-199;

7. Учебный словарь как междисциплинарный инструмент подготовки иностранных студентов // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза. Материалы IV Межвузовской научно-методической конференции. Санкт-Петербург, 2023. С. 509-513;

8. Чек-лист как средство самооценки при изучении языка специальности // Неделя науки Высшей школы международных образовательных программ. Материалы научной конференции с международным участием. Санкт-Петербург, 2023. С. 7-14;

9. Учёт психолого-педагогических аспектов при обучении китайских студентов в российских вузах // Фундаментальные и прикладные исследования в области управления, экономики и торговли. Сборник трудов всероссийской научно-практической и учебно-методической конференции. Санкт-Петербург, 2022. С. 44-49. (в соавторстве с В. Д. Горбенко);

10. Аутентичная видеолекция на уроке РКИ в рамках обучения языку в специальных целях (экономический профиль) // Неделя науки Высшей школы международных образовательных программ. Материалы научно-методической конференции. 2020. С. 8-11;

11. Опыт разработки учебных материалов для курса РКИ в специальных целях (экономический профиль) // Неделя науки СПбПУ. Материалы научной конференции с международным участием. 2019. С. 46-49.

На основе теоретических положений диссертации был сформирован комплекс заданий и упражнений, коррелирующих с материалами фрагмента разработанного

учебного словаря. В 2024-2025 учебном году комплекс прошел апробацию на базе Центра русского языка как иностранного Высшей школы международных образовательных программ и Института промышленного менеджмента, экономики и торговли СПбПУ Петра Великого. В апробации приняли участие китайские студенты-экономисты с уровнем владения РКИ В1.

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и шести приложений.

ГЛАВА 1. Теоретические и методические предпосылки разработки лексикографического сопровождения на русском языке для формирования предметно-языковой компетенции у иностранных студентов неязыковых вузов

1.1. Междисциплинарность и интегративность в обучении русскому языку как иностранному в специальных целях

Перед крупными игроками мирового образовательного пространства зачастую стоят трудноразрешимые задачи: привлечение учащихся из других стран связано не только с разработкой актуальных для той или иной профессиональной сферы программ, но и с наличием особых подходов для реализации таких программ на незнакомом для образовательных мигрантов языке. Динамика развития подходов к обучению иностранному языку для специальных целей сопряжена с регулярной необходимостью некоторых преобразований в силу различных объективных причин (сокращение количества учебных часов на изучение иностранного языка; эволюция современных технологий (например, программы для электронного перевода текстов); трансформация психологического портрета учащегося и т.п.). Конечной целью профессиональной лингводидактики является становление языковой личности специалиста, представляющей собой объект триангуляционного анализа (лингвистического, психологического и социального), то есть объект междисциплинарного изучения [Мыскин 2013: 150-175].

Вышеуказанная концепция позволяет нам обратиться к дидактическому принципу системности, который предполагает, что в процессе обучения реализуются *межпредметные (междисциплинарные) связи*, позволяющие сформировать у учащегося целостную картину мира, которая фактически оказывается расщеплённой на отдельные фрагменты при изучении конкретных дисциплин. В самой комплексной природе мышления кроется необходимость включения нового знания в контекст ранее усвоенного, то есть поиска связей для внутреннего упорядочивания элементов.

Междисциплинарные связи толкуются методистами неоднозначно в связи с широким спектром их проявлений. Термин понимается и как дидактическое условие эффективного обучения, и как метод познавательной деятельности, и как средство повышения мотивации к обучению, и как средство развития творческих способностей учащихся и т.п. [Федорова 1972, Зверев 1977, Максимова 1988, Бурцева 2001, Кутузова 2008 и др.].

Говоря о междисциплинарных связях в процессе обучения в высших учебных заведениях, исследователи обычно имеют в виду взаимопроникновения так называемых «родственных» предметов: физики и математики, биологии и естествознания, прикладной механики и сопротивления материалов и т.п. «В компетентностном подходе под междисциплинарной связью целесообразно понимать применение знаний по одной дисциплине в предметном поле другой дисциплины»: это может быть фактическое, понятийное, теоретическое и т.п. знание [Нуриева, Бакеева 2012: 222-223]. Связь в таком случае носит линейный или подчинительный характер, в отличие от процесса обучения иностранному языку в специальных целях и дисциплине на этом языке, при котором объект изучения — коммуникативная составляющая — в то же время выступает инструментом для изучения предметного содержания. В силу многофункционального характера понятия «междисциплинарные связи» большинство их типологий по различным признакам не учитывают возможность синтеза предмета с языковой дисциплиной, так как, например, учебная дисциплина под общим названием «Русский язык как иностранный», наделена одновременно такими качествами, как «беспредметность» и «полипредметность»: с одной стороны, «усвоение иностранного языка не даёт человеку непосредственных знаний о реальной действительности» [Зимняя 1991: 33], с другой стороны — содержание материала предметов используется для формирования коммуникативной компетенции, представляющей реальную возможность применять иностранный язык в учебной и профессиональной сферах общения [Стародубцева 2015: 14].

В области обучения иностранным языкам междисциплинарным связям посвящены работы таких исследователей, как Н. И. Алмазова, А. Х. Закирьянова, И. А. Зимняя, Ю. А. Комарова, Г. И. Кутузова, Н. В. Попова, Е. А. Рубцова, А. И. Сурыгин, Л. П. Халяпина и др.

Показательно, что, анализируя пару «профильная дисциплина и иностранный язык», Г. И. Кутузова берёт за основу принципа междисциплинарных связей в разрезе обучения на иностранном языке ряд положений теории познания, а именно:

- познание научной картины мира формируется только через систему понятий;
- познание осуществляется в процессе познавательной деятельности индивида;
- познание развивается в процессе коммуникации;
- средством передачи и усвоения объектов познания является язык [Кутузова 2008: 59].

В настоящем исследовании *межпредметные связи* будут пониматься в их практической реализации, то есть как «согласование, координация как содержательной, так и временной составляющих преподавания различных дисциплин» [Сурыгин 2000: 92], имеющих общую конечную цель изучения в рамках дидактического принципа системности. Под согласованием и координацией составляющих подразумевается перенос приобретенных или приобретаемых знаний и навыков в содержательное или практическое поле связанной дисциплины. Результатом функционирования междисциплинарных связей, процесса слияния элементов отдельных предметных областей в единое новообразование оказывается *интеграция*.

Современная наука рассматривает интеграцию под различными углами: философским, общенаучным, педагогическим и др. Причём основаниями (то есть средствами объяснения) для педагогической интеграции выступают философские (общеметодологические), общенаучные, частнонаучные и конкретнонаучные (собственно педагогические) основания [Левченко 2008: 66-67].

Как отдельное и полноценное научное понятие педагогики явление интеграции начало оформляться в России в 80-х годах прошлого века, что было связано с

политическими, экономическими, культурными и другими процессами в мировом и отечественном пространстве.

Первые же соображения об интеграции были высказаны Я. А. Коменским, а впоследствии получили развитие в трудах К. Д. Ушинского, придававшего особое значение формированию у учащихся целостного представления о мире, включению нового знания в контекст уже известного. Е. А. Рубцова, Т. Ю. Романова выделяют несколько временных промежутков, в течение которых наблюдался рост интереса к интеграционным процессам:

1) возникновение и развитие «прагматической педагогики» Джона Дьюи, который предполагал, что процесс обучения направлен на интеграцию полученного знания — 1920-1940-ые гг.;

2) формирование представления о междисциплинарных связях как о дидактическом принципе исследователями, занимавшимися проблемами школьного образования (И. Д. Зверев, В. Н. Максимова, Г. Ф. Федорец и др.) — 1950-1970-ые гг.;

3) формирование теоретических основ междисциплинарных связей; термин «интеграция» занимает свою нишу в научном контексте; об интеграции начинают говорить как о явлении, значимом на всех этапах системы образования – вторая половина XX в. [Рубцова, Романова 2019: 107].

Методисты в области преподавания иностранных языков определяют интеграцию с различных позиций. Ю. А. Комарова пишет о «концептуальном или организационном объединении ранее дискретных элементов образовательной системы в новое, неделимое концептуально-функциональное образование, обладающее своими отличительными признаками и стремящееся к созданию целостности и неделимости» [Комарова 2009: 118]. «Новый словарь методических терминов» рассматривает интегрированное обучение как обучение, отрицающее разделение знаний по отдельным дисциплинам и связанное с целостным восприятием мира» [Азимов, Щукин 2009: 80]. Е. С. Бессмельцева полагает, что «межпредметная интеграция – это основополагающий методический принцип, способствующий сближению различных учебных дисциплин, объединяющий

знания, навыки и умения учебно-исследовательской деятельности по различным предметам в целостную систему и таким образом разрешающий противоречие между предметным обучением иностранному языку и формированием учебно-исследовательских умений без потери качественных особенностей изучаемого предмета» [Бессмельцева 2007: 107].

Сущность интеграции, таким образом, остаётся неизменной при любых попытках её истолкования, вариативна форма проявления интеграции и уровень, на котором она возникает. В более общем смысле в рамках интеграции знание отдельной области оказывается включённым в единый научный контекст, представляющий собой целостное явление. Частные случаи предполагают, что интеграция определяет компоненты педагогического процесса (цель, содержание, методы, средства обучения и т.д.). Потому в различных исследованиях ведущим аспектом интеграции выступает одно из трёх её проявлений: во-первых, процесс приобретения целым интегративных качеств; во-вторых, достигнутый результат взаимодействия различных объектов; в-третьих, и процессуальная, и результативная составляющие интеграции.

Говоря о высшем образовании, исследователи подчёркивают, что «главной особенностью педагогической интеграции является признание за целым приоритетной роли, а формирование профессиональной компетентности как раз и представляет собой развитие целостной системы личности, основу которой составляет интегративная природа человека. Целое в данном случае играет роль исходной константы – «интеграцию объединяет идея целого, а не взаимодействия частей» [Томакова 2018: 143]. Данная идея позволяет подсветить отличия терминов «междисциплинарность» и «интеграция», часто используемых как взаимозаменяемые.

Интегративный подход также не имеет однозначного определения (опять же в силу многоплановых вариаций функционирования межпредметных связей). Так, И. А. Зимняя, Е. В. Земцова говорят об интегративном подходе как о «целостном представлении совокупности объектов, явлений, процессов, объединяемых общностью как минимум одной из характеристик, в результате чего создается его

новое качество» [Зимняя, Земцова 2008: 17]. О. И. Нагель рассматривает интегративный подход как подход, позволяющий «вскрыть механизмы перехода простого в сложное, образования нового в результате объединения частей» [Нагель 2015: 76].

В нашем исследовании интегративный подход в обучении иностранным языкам в специальных целях, таким образом, представляет собой «стратегию синтеза подходов» в процессе формирования иноязычной профессиональной компетентности, включающую в себя системный, личностный, деятельностный, коммуникативный и социокультурный подходы, каждый из которых несёт определённую методологическую нагрузку и решает конкретные стратегические задачи [Комарова 2009: 119-120]. В системе вузовского языкового образования выделяют следующие элементы интегративного подхода: объект интегративной деятельности; интегрированное содержание обучения; технология интеграции; интегрированные средства обучения; интегративные связи, объединяющие все компоненты подхода как по горизонтали, так и по вертикали [Комарова 2009: 116-118].

Многочисленный точечный опыт обучающегося по формированию междисциплинарных связей в процессе получения профессионального образования создаёт фундамент для возникновения комплексного подхода при приобретении нового знания, развивает системное мышление, необходимое для будущей профессиональной деятельности. Изучение русского языка как иностранного в профессиональном аспекте является опорой для успешного освоения специальных дисциплин, помогает оптимизировать мыслительные процессы, способствует удовлетворению запроса по получению «понятной» новой информации. В то же время новое профессиональное знание оказывается опорой на занятиях по русскому языку, так как обогащает профессиональную лексическую палитру учащегося, упрощает восприятие содержательной стороны материала, позволяя сосредоточиться на других аспектах.

Конечной целью интегрированного подхода в паре «русский язык как иностранный и специальная дисциплина» (в ситуации, когда в фокусе

исследования оказывается языковой предмет) является, как было сказано в начале параграфа, становление языковой личности специалиста. Вышеуказанные положения позволяют нам сформулировать определение понятия «иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность», являющегося базовой характеристикой языковой личности специалиста: *иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность* – это постоянно меняющаяся интегрированная характеристика личности, включающая освоенные в процессе обучения знания, умения, навыки, способы деятельности, необходимые для эффективного участия в профессионально значимых коммуникативных процессах на иностранном языке (включая процессы самообразования).

1.2. Предметно-языковая компетенция. Обучение языку в специальных целях (ЯСЦ) и предметно-языковое интегрированное обучение как взаимодополняющие явления

Анализ современных ФГОС ВО показывает, что компетенции иностранных студентов не обособляются от компетенций, получаемых российскими обучающимися. Так, в рамках общекультурных компетенций выпускников бакалавриата для всех лингвистических специальностей упоминается обобщенная способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного общения, что не отражает учебно-научные и учебно-профессиональные потребности иностранцев во владении русским языком на должном уровне [Приказ 2020]. Очевидно, что приобретение специальности требует системного подхода в данном случае: параллельно (а иногда и одновременно) с изучением предметного материала постигается коммуникативный инструментарий языка, на котором ведётся обучение, приобретаемые компетенции носят в данном случае профессиональный характер, что подтверждает выводы об интегративном свойстве педагогических процессов в параграфе 1.1.

В качестве компонента системы иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности в процессе получения иностранцами высшего образования мы будем рассматривать *предметно-языковую компетенцию*, подразумевающую интегрированную способность будущего специалиста использовать знания, умения, навыки, способы действия на уровне подязыка специальности, необходимые для эффективного решения учебно-научных и учебно-профессиональных коммуникативных задач, связанных с освоением конкретной специальной области знаний (учебной дисциплиной). В структуре предметно-языковой компетенции можно выделить следующие элементы:

знание формы и значения единиц терминологического аппарата конкретной учебной дисциплины, включая их парадигматические связи, а также навыки их узнавания, понимания и употребления в учебно-научном и учебно-профессиональном дискурсе;

знание о словообразовательном и сочетаемостном потенциале ядерной и окооядерной лексики подязыка дисциплины, навыки узнавания, корректного выбора и употребления единиц словообразовательного гнезда, навыки корректного выбора и употребления элементов в составе словосочетания и предложения;

знание лексико-грамматических моделей, актуальных для подязыка дисциплины, навыки их выбора и употребления в речи;

знание о функционировании изучаемых единиц в предметном поле, об их системных связях с другими единицами в контексте учебно-научного и учебно-профессионального дискурса;

умение читать (с использованием различных видов чтения) и понимать на слух специальные тексты, в основе которых лежит изученный терминологический и грамматический каркас;

умение самостоятельного написания текстов различного объема на специальную тематику с использованием изученных лексических, грамматических и текстообразующих единиц (в том числе составлять план

прочитанного текста, записывать ключевые моменты прослушиваемого текста, используя принятые сокращения и символику);

умение строить монологическое высказывание на специальную тему с опорой на план, вопросы, таблицы, материалы учебного словаря.

В настоящий момент на практике системный подход к формированию предметно-языковой компетенции может реализоваться посредством обучения иностранному языку в специальных целях (ЯСЦ) и предметно-языкового интегрированного обучения (ПЯИО). В настоящем исследовании наряду с термином «предметно-языковое интегрированное обучение» как равнозначное понятие будет использоваться общеизвестная в мировой методике преподавания иностранных языков аббревиатура CLIL.

Рассмотрим ключевые характеристики обучения иностранному языку в специальных целях.

Методика обучения русскому языку как иностранному в специальных целях начала становление и продолжает своё развитие благодаря таким исследователям, как О. Д. Митрофанова, Е. И. Мотина, Л. П. Клобукова, С. А. Хавронова, Т. В. Васильева, Г. М. Лёвина, И. Б. Авдеева, В. Д. Горбенко, И. И. Баранова и др.

Первые шаги по обособлению языка, обслуживающего научные отрасли, были предприняты Л. В. Щербой, Б. Гарваником и другими представителями Пражской лингвистической школы. Активно в отечественной методике проблематика обучения ЯСЦ начала разрабатываться в 50-х гг. XX века, что было связано с созданием целостной теории о функциональных стилях. Одним из основных принципов обучения справедливо считался принцип учета специальности, получаемой обучающимся. Соответственно, при формировании программ выделялись технический, естественнонаучный и гуманитарный подстили научного стиля речи, была ориентация на язык той или иной науки. На данном этапе в образовательном процессе использовались преимущественно аутентичные тексты. К знаковым для развития методики можно отнести работы Е. И. Мотиной, Н. М. Лариохина, Р. Г. Григоренко, И. К. Гапочка и т.д.

В следующем периоде (70-80-ые гг.) был сформулирован функционально-семантический принцип организации языкового материала, большое значение было уделено изучению синтаксиса научного стиля. Методика обогатилась благодаря работам О. Д. Митрофановой, Г. И. Володиной, Н. М. Лариохиной и т.д. В 1978 г. под редакцией Е. П. Стемковской и Г. И. Дергачевой был издан учебник «Синтаксис научной речи». Переосмысление цели изучения языка иностранцами произошло под влиянием развития таких научных сфер, как психолингвистика, теория речевой деятельности, психология речи (И. А. Зимняя, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, П. Я. Гальперин и др.). В связи с этим оказалось необходимым включать в содержание обучения материалы для комплексного освоения всех видов речевой деятельности. Текст теперь воспринимался как особая коммуникативная единица. По материалам учебных дисциплин создавались типовые тексты как образцы учебного текста (которые, как оказалось впоследствии, зачастую искажали смысловую структуру исходного текста). Примечательно, что были сделаны шаги к выделению типов текстов в зависимости от их содержания и тематического разнообразия (тексты о предметах, тексты о процессах, тексты о свойствах и т.д.). Данный принцип типологического разграничения лежит в основе многих современных материалов по ЯСЦ. В этот же период стала очевидной необходимость обучать иностранцев восприятию лекций, представляющих основной жанр устного учебно-научного общения в вузе. Все указанные моменты привели к выделению в процессе обучения русскому языку как иностранному аспекта «Язык специальности».

Исторические, политические и социальные процессы 90-х гг. и последующего периода привели к тому, что помимо иностранцев, желающих изучить русский язык в учебных целях, появилась категория граждан, чья цель была связана с профессиональными интересами. Коммуникативные задачи данного контингента исследовались Л. П. Клобуковой, С. А. Хаврониной, И. В. Михалкиной и др. Были сделаны выводы о необходимости разграничения таких понятий, как «обучение языку специальности» и «обучение языку делового общения», так как субъекты изучения языка выполняют различные социокоммуникативные роли.

Анализ различных нормативно-методических документов показывает, что «при организации обучения русскому языку как средству получения специальности в российских вузах учитываются сферы, ситуации и задачи общения, социокоммуникативные роли участников коммуникации, актуальные для них виды дискурса, а также соответствующие этим видам дискурса функционально-стилистические и лексико-грамматические подсистемы. Перечисленные параметры позволяют с полным правом считать принятую в российских вузах систему обучения русскому языку как средству получения специальности коммуникативной и профессионально-ориентированной» [Бархударова 2018: 82].

В настоящее время программы по обучению русскому языку как иностранному в специальных целях непрерывно трансформируются и совершенствуются, ярче проявляются интегративные процессы. Так, например, в данный момент наблюдается тенденция к возвращению аутентичных текстов в учебный процесс, включение ролевых и ситуационных игр на профессиональные темы и т.п. Актуальной задачей является создание современных учебников, пособий, словарей, компьютерных программ и мобильных приложений, способных выступать эффективными средствами обучения ЯСЦ.

Рассмотрим подробнее, как в современной научной парадигме функционирует термин «язык в специальных целях» (в зарубежной литературе «LSP» — «language for specific purposes»). Исследователями отмечается, что в настоящий момент стоит вопрос упорядоченности терминосистемы, описывающей использование языка в профессиональной сфере. «Дисциплинарная автаркия терминологических, лингводидактических, стилистических и социолингвистических направлений и школ привела к тому, что понятия о языке профессионального общения, его специальной лексике получили в научных работах множество наименований, которые вступают между собой в отношения вариантности, синонимии, включения, а в некоторых случаях и междисциплинарной омонимии: *профессиональный язык – профессиональный подъязык – специальный подъязык – язык для специальных целей и др.*» (подробнее – [Фельде 2015: 178]). Мы будем применять наиболее частотные в

современной лингводидактике наименования «язык в специальных целях» и «язык специальности».

О. А. Зяблова объясняет ЯСЦ, с одной стороны, как «когнитивное образование, предназначенное для хранения объективированных в языке структур человеческого знания и опыта и служащее обеспечению описания особой области знания и общения в ней, а также её развитию» [Зяблова 2005: 10], с другой стороны, как «систему языковых средств, описывающих какую-либо область знания или деятельности и используемых специалистами данной области для однозначно интерпретируемой коммуникации, связанной с профессиональной деятельностью говорящих» [Зяблова 2005: 13].

Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин предлагают следующее определение: язык для специальных целей – «принятое в современной лингвистике и лингводидактике обозначение функциональной разновидности литературного языка, обслуживающего профессиональное общение» [Азимов, Щукин 2009: 359].

Выявляя место ЯСЦ в структуре национального языка, В. М. Лейчик также называет его функциональной разновидностью, образующейся в современных развитых национальных языках, подчёркивая, что это «сложный объект современного многогранного коммуникативного процесса, включающего интеллектуальное познание мира и обозначение результатов этого познания всей совокупностью собственных и привлеченных языковых/речевых средств соответствующего национального языка» [Лейчик 2005: 153].

В монографии И. С. Кудашева предлагается следующая дефиниция: язык в специальных целях – это «совокупность естественных или естественно-искусственных языковых средств, использующаяся в какой-либо области знаний и/или деятельности главным образом для передачи предметной информации и отражающая понятийный аппарат, не являющийся достоянием большинства носителей данного национального языка» [Кудашев 2007: 74]. Учёный полагает, что не представляется возможным провести чёткую границу между специальной и неспециальной сферой общения, говоря, что повседневное общение достаточно

часто заключается в обсуждении в той или иной степени специальных тем [Кудашев 2007: 74].

Анализируя предложенные определения, акцентирующие различные подходы к понятию, можно, тем не менее, выделить в них общее: главное отличие языка в специальных целях от языка повседневного общения связано с их функциями. Так, язык в специальных целях наделен коммуникативной, когнитивной и информативной функциями. Междисциплинарными функциями объясняются особые лингвистические характеристики ЯСЦ: он имеет в своей основе особую лексическую подсистему и модифицированную синтаксическую систему, в большой степени дублируя грамматические и морфологические свойства системы общелитературного языка. О. А. Зяблова подчеркивает, что «релевантность отдельно взятого языка (LSP) обуславливается релевантностью соответствующей предметной/специальной области знания, и специфика его связана именно с уровнем развития этого знания для соответствующего социума» [Зяблова 2005: 14].

В современной лингводидактике представлена следующая методическая классификация направления «русский язык как иностранный в специальных целях» касаясь его изучения в вузах: научный стиль речи, язык специальности и метаязык науки [Васильева 2022: 1142-1147]. Традиционно обучение основам научного стиля речи происходит на начальном этапе в 1 семестре в рамках программы дополнительного образования на подготовительных отделениях. В это время преимущественно отрабатываются некоторые грамматические и синтаксические явления научного стиля, вводится минимальный объем элементов терминологического аппарата профильных дисциплин. Освоение содержания текста пока не представляет собой цель курса. Таким образом закладывается минимальная языковая и предметная база иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности.

Следующим этапом оказывается обучение непосредственно языку специальности, при котором прежде всего акцентируется внимание на лексическом массиве и лексико-грамматических моделях, актуальных для

профильных дисциплин того или иного направления подготовки. Предпочтение отдаётся работе с аутентичным текстовым материалом, так как содержание текста становится предметом усвоения студента как информация, значимая с точки зрения учебно-научного и учебно-профессионального мотивов.

Что касается метаязыка науки, то очевидным оказывается факт, что он сопровождает образовательный процесс на всех этапах как языковое/речевое взаимодействие, возникающее в процессе учебно-научной или профессиональной деятельности, и представляет собой средство формализации процессов, приведения к единообразию устного или письменного оформления описания процесса или результатов. Однако пик его изучения приходится на ступени магистратуры и аспирантуры.

Обучение русскому языку как иностранному в специальных целях нередко рассматривают как вторичный процесс по отношению к обучению общему владению языком (в частности, в «Новом словаре методических терминов и понятий» Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина [Азимов, Щукин 2009: 359]). Считается, что обучение ЯСЦ относится к уровню ТРКИ-1, необходимому для поступления в бакалавриат. На практике в связи с ограниченным ресурсом времени уже с 4-6 недели подготовительные отделения некоторых вузов реализуют программы по обучению основам «профильного» языка (технического, экономического и т.п.). Однако и это не всегда ведёт к достижению уровня, достаточного для адекватного обучения студентов на 1 курсе. В реальности многие вузы проводят внутренний итоговый контроль, планка которого оказывается ниже заявленной. Также в вузы поступают сторонние иностранцы, изучавшие РКИ самостоятельно, в таком случае их уровень знания языка варьируется от самого низкого до продвинутого.

Указанная проблема оказывается не единственной в вузовской системе обучения иностранцев. Переходя к знаниям в области общеобразовательных дисциплин, которыми владеют учащиеся по окончании подготовительного курса, мы, вслед за Т. В. Васильевой и Г. М. Левиной, можем отметить, что «здесь кроется большая проблема, которая заключается в несоответствии между имеющейся и требуемой предметной компетенциями» [Васильева, Левина 2015:

548]. Предпосылками данной проблемы является разница в содержании общеобразовательной программы в российских и зарубежных школах, неудовлетворительная успеваемость абитуриентов по профильным дисциплинам на родине, слабо развитые у учащихся навыки самостоятельной работы с информацией, низкий уровень мотивации к обучению в вузе, ограничено количество часов, выделенных на ту или иную дисциплину на подготовительном этапе, отсутствие языка-посредника и т.п. Практический опыт, подтверждённый исследователями, показывает, что процесс адаптации иностранных студентов за первый год не завершается: наблюдается их неспособность физически и интеллектуально соответствовать темпам освоения учебного материала российских студентов.

В связи с вышесказанным во многих работах уточняется, что в методике преподавания РКИ язык в специальных целях – это, «несомненно, язык, призванный в первую очередь обслуживать профессиональное общение, но в нашем случае, когда обучение ему начинается на подготовительном факультете или на первом курсе бакалавриата, это ещё и функциональное введение в специальность, знакомство с терминологией, которая носителю языка известна по школьным курсам <...> и из окружающей его языковой действительности» [Дворкина 2014: 230]. Взаимосвязь языка и предмета лежит также в основе предметно-языкового интегрированного обучения, которое, на наш взгляд, способно выступать как в качестве эффективного дополнения к обучению ЯСЦ при работе со студентами со слабой языковой подготовкой, так и логичным продолжением курса по ЯСЦ.

В зарубежной литературе термин CLIL (Content and Language Integrated Learning (англ.) — предметно-языковое интегрированное обучение) является зонтичным и подразумевает двухфокусный образовательный контекст, в котором дополнительный (иностраный) язык используется в качестве средства обучения неязыковому содержанию [Marsh 2002: 15]. Продолжаются попытки прийти к единообразному пониманию содержания данного термина, обсуждается как его включение в другие подходы, так и включение других подходов в поле данного

понятия. Методистами не решён вопрос о том, является ли CLIL методикой, подходом или технологией обучения. Предположим, что однозначный ответ не будет дан, так как, по мнению Д. Марша, автора термина, не существует какого-либо чёткого плана или алгоритма, который позволил бы «экспортировать» предложенную модель CLIL в любую страну или в любые педагогические условия [Marsh 2002: 307]. На модификацию CLIL влияет ряд факторов, выявляемых в научно-методических источниках:

- 1) характер предметной дисциплины;
 - 2) её место в образовательной программе;
 - 3) интенсивность реализации CLIL-обучения (модуль, курс);
 - 4) длительность реализации CLIL-обучения;
 - 5) политика образовательного учреждения в отношении языкового обучения;
 - 6) обязательность реализации CLIL-подхода;
 - 7) количество и качество доступного аутентичного материала на ИЯ по преподаваемой дисциплине;
 - 8) начальный уровень ИЯ обучающихся;
 - 9) планируемый уровень ИЯ обучающихся;
 - 10) начальный уровень предметных знаний обучающихся;
 - 11) уровень ИЯ CLIL-преподавателя;
 - 12) квалификация CLIL-преподавателя (преподаватель-предметник или лингвист);
 - 13) возраст обучающихся;
 - 14) наличие/отсутствие CLIL-сообществ;
 - 15) степень и характер взаимодействия ключевых участников CLIL-обучения
- [Кудряшова 2021: 41].

Считается, что предшественниками CLIL в том смысле, в котором он понимается сейчас, выступали иммерсивные программы в канадских школах в 1960-х годах, подразумевающие развитие навыков двуязычия (где языком обучения выступал французский). Потребность в билингвизме и мультилингвизме в европейском образовательном поле определили следующую ступень развития

модели двуязычного обучения: CBI (Content-based Instruction (англ.) — контентно ориентированное обучение, или метод языкового погружения), при котором на первое место выходит неязыковое содержание, а иностранному языку назначается второстепенная роль [Willis 2007: 223]. Подход CBI предполагает соответствие трём критериям: во-первых, лингвистическая информация является ядром обучения, во-вторых, содержание обучения характеризуется аутентичностью, и, в-третьих, обучение должно удовлетворять потребностям учащегося. CLIL же объединил предшествующие подходы и включил элементы таких направлений, как метод погружения, двуязычное образование и обучение с фокусом на содержательной стороне, явившись таким образом следующим шагом в эволюции зарубежной методики.

В основе CLIL лежит взаимосвязь четырёх базовых компонентов, которые в различных формах и в различных пропорциях должны быть реализованы на каждом занятии в рамках данного подхода. К этим компонентам относятся контент, коммуникация, когнитивная деятельность и культура. В зарубежных источниках модель, представляющая данную взаимосвязь, названа «4C» (*content, communication, cognition, culture*).

Кратко охарактеризуем каждый компонент 4C-модели, предварительно отметив, что в литературе отсутствует согласованная теоретическая база относительно состава компонентов, их структуры, реализации их взаимодействия в связи с упомянутыми нами ранее зонтичными признаками термина.

Компонент *content*, или контент (содержание), предполагает, как нами уже было отмечено, что планирование урока в ПЯИО начинается с определения темы в рамках дисциплины или предметной области, для которой будут затем отбираться языковые и коммуникативные единицы.

Здесь можно отметить, что в зарубежной литературе доля предметного содержания определяет вид CLIL: hard-CLIL («жёсткая» форма) или soft-CLIL («мягкая» форма) [Ball 2009: 32-43]. В первом случае в процессе обучения фокус направляется в первую очередь на материал дисциплины, на него затрачивается большая часть временных и когнитивных ресурсов. Soft-CLIL близок к обучению

языку в специальных целях, так как в данной ситуации большее внимание уделяется работе с языковыми и коммуникативными средствами.

Предметно-языковое интегрирование предполагает особое протекание процессов *когнитивной деятельности* (компонент *cognition*). Учащийся узнаёт новое с помощью иностранного языка, не проходя этап перевода уже известной информации с родного языка на иностранный. Таким образом, учебный процесс приобретает аутентичный характер: интеллектуальные усилия направлены на освоение содержательной стороны дисциплины в первую очередь.

Познавательный компонент ассоциируется со ставшей классической Таксономией Блума, которая была дополнена и уточнена Л. Андерсоном и Д. Кратволом [Anderson, Krathwohl 2001]. Так, мыслительные навыки были разделены на две группы: навыки низшего порядка (LOTs — low order thinking skills) и навыки высшего порядка (HOTs — high order thinking skills). К навыкам низшего порядка были отнесены навыки «помнить», «понимать», «применять», а к навыкам высшего порядка — «анализировать», «оценивать», «создавать». Методистами предполагается, что при планировании программ и занятий в рамках ПЯИО необходимо учитывать не только задания, направленные на поддержание и развитие LOTs (обычно это работа с фактами, с объективными, узнанными ранее данными и т.п.), но и предлагать учащимся виды работ, способствующие формированию навыков высшего порядка, с целью выйти за рамки строго прописанного фактического содержания (здесь студентом может создаваться новое, порой субъективное знание или даваться индивидуальная оценка с опорой на полученное знание и т.п.) (Рисунок 1).

Вышеуказанная работа возможна при должном владении инструментом получения нового знания и навыков — языком. Академическая коммуникация объективно отличается от коммуникации в бытовой сфере, лишь частично основываясь на её средствах: учебный процесс является несколько опосредованным, не так активно опирается на невербальные знаки и явления, требует большего сосредоточения при когнитивной работе, что предполагает наличие особых характеристик у учащихся. Эти факты привели к созданию так

называемой «модели айсбергов» Дж. Камминза, подчёркивающего, что владение бытовым языком отнюдь не даёт учащемуся гарантии успешного участия в процессе академической коммуникации. Дж. Камминз выделил базовые навыки межличностного общения, которые формируются в ситуациях, где контекст общения оказывает значительное влияние на успешность коммуникации, и когнитивные учебные языковые навыки [Cummins 1979: 222-251]. В «модель айсбергов» учёный включил также навыки, которые могут быть перенесены из одного языка в другой язык, то есть это владение смыслами или алгоритмами действия, которые нет надобности пояснять учащемуся заново, достаточно лишь познакомить его с «кодом», которым называются данные смыслы или передают данные алгоритмы на иностранном языке. Образ айсберга подразумевает существование «подводной части», то есть единого мыслительного центра человеческого мозга, благодаря которому возможны эти переносы. Здесь стоит отметить, что процесс переноса осуществляется в обоих направлениях: и мыслительные навыки, приобретенные в процессе обучения на иностранном языке, также способствуют развитию единых когнитивных способностей.

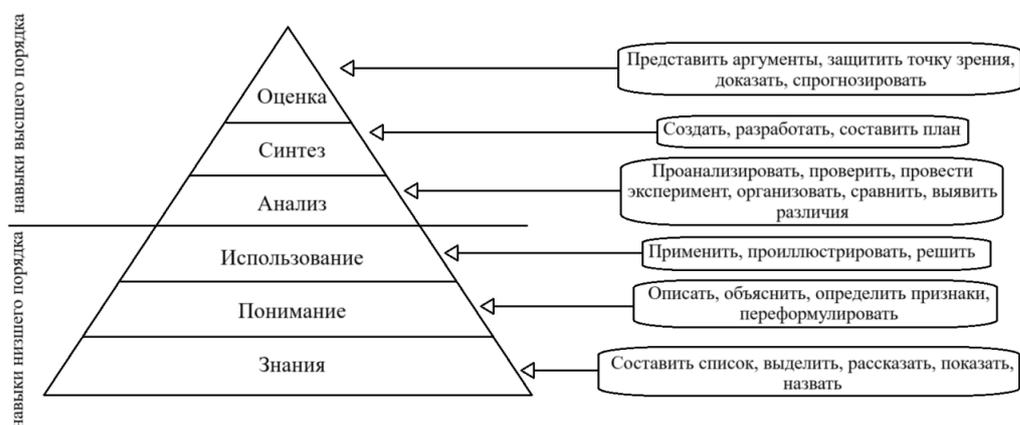


Рисунок 1 – Когнитивные навыки низшего и высшего порядка

Предметно-языковой интегрированный подход во многом базируется на теории Л. В. Выготского о «зоне ближайшего развития» [Выготский 1991: 398-410]. Здесь необходимо указать на «опоры», получившие в зарубежной литературе наименование scaffolding (в русскоязычной литературе используется термин

«скаффолдинг»: дословный перевод — «строительные леса»). Наставники выстраивают такие «леса» достаточно интенсивно на начальных этапах обучения, затем же помощь становится «угасающей», инструкции применяются реже и в меньшем объёме, благодаря чему постепенно достигается автономность деятельности студентов.

Методически идеальной относительно построения опор выступает ситуация, при которой предлагаются языковые опоры в случае доступного для понимания контента или наоборот: когда постижение контента требует особых средств, а языковые навыки для данного контекста уже сформированы. Здесь в качестве одного из элементов сопровождения может выступать учебный словарь, речь о котором пойдёт ниже.

Вышеуказанная теория опор связывает проанализированные элементы «содержание» и «познание» с элементом «коммуникация» (*communication*). CLIL безусловно ассоциируют с коммуникативным подходом по причине сходства целей обучения. Вследствие наличия связки «язык — предмет» происходит деление языкового массива на 3 части: язык обучения (*language of learning*), язык для обучения (*language for learning*), язык через обучение (*language through learning*).

В первую группу, прежде всего, входит терминологическая система той или иной дисциплины. Определение круга терминов опирается на содержание занятия, их количество не должно быть избыточным, желательно предлагать их список обособленно с указанием на коллокации, в которых они фигурируют.

В группу «Язык для обучения» входят универсальные для конкретной области знаний средства построения устных и письменных высказываний, своеобразный лексико-грамматический костяк, на который нанизываются смыслы: модели, с помощью которых читаются формулы, описываются графики и таблицы; способы выражения зависимости явлений; способы вербального оформления иллюстраций, примера; правила чтения римских цифр и т.п. При условии усвоения арсенала указанных средств достигается автоматизация речевых навыков учащегося, развивается беглость его речи, так как когнитивные усилия

будут перенаправлены с формулирующей на содержательную сторону высказывания.

К третьей части языкового массива относятся, в основном, синтаксические и текстообразующие средства: вводные слова и словосочетания, союзы и союзные слова, конструкции типа «Перейдём к следующей части...», «Рассмотрим пример» и т.п., которые можно обозначить как элементы «метакогнитивной составляющей учебного процесса» [Вдовина 2018: 284]. Говоря о данной составляющей, Е. К. Вдовина подчёркивает, что невозможно предусмотреть заранее все коммуникативные потребности, которые возникают в ходе урока или даже вне его рамок «в силу аутентичного характера академической коммуникации» [Вдовина 2018: 284].

И наконец, четвёртым элементом классической модели ПЯИО выступает культура (*culture*). Существует несколько вариантов графического представления модели 4-С, во многих из которых центральным и связующим остальные элементы звеном оказывается межкультурное взаимодействие. Понятно, что исключить элементы диалога культур при обучении на неродном языке фактически невозможно. В определениях иноязычной коммуникативной компетенции (которая в нашем случае является неотъемлемой частью профессиональной компетенции), данных И. Л. Бим [Бим 2007: 159-160], Н. Д. Гальсковой [Гальскова 2017: 36], Е. Н. Солововой [Соловова 2005: 7-11], А. Н. Щукиным [Азимов, Щукин 2009: 98] и другими исследователями, находит отражение культурная или социокультурная составляющая. При изучении любой дисциплины проявляются характерные для той или иной культуры способы восприятия и познания действительности, происходит процесс прогнозирования значения понятий на основе личного опыта, полученного в родной среде, осуществляется взаимообмен и взаимообогащение участников образовательного процесса.

В отечественной методике широко известна теория обучения на неродном для учащихся языке, сформулированная А. И. Сурыгиным [Сурыгин 2000]. Целесообразно сопоставить базовые категории, лежащие в основе российских и

зарубежных исследований предметно-языкового интегрированного обучения (ПЯИО). Так, А. И. Сурыгиным обозначены следующие принципы обучения на неродном для учащихся языке:

- взаимосвязи компонентов цели обучения
- коммуникативности
- учёта адаптационных процессов
- учёта уровня владения языком обучения
- профессиональной направленности обучения
- учёта национально-культурных особенностей учащихся
- лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей

[Сурыгин 2000: 108].

Учёным доказана необходимость выделения особого ряда принципов для данной теории вследствие их несоответствия общедидактическим принципам и принципам, положенным в основу методики обучения русскому языку как иностранному.

Соотнесём основные элементы упомянутых теорий и представим результат в виде таблицы (Таблица 1).

Таблица 1 – Соотношение основных компонентов CLIL и теории обучения на неродном для учащихся языке А. И. Сурыгина

| Элементы CLIL (Д. Марш) | Принципы теории обучения на неродном для учащихся языке (А. И. Сурыгин) |
|--------------------------------|--|
| Content (содержание) | Принцип взаимосвязи компонентов цели обучения; принцип учёта уровня владения языком обучения; принцип профессиональной направленности обучения |
| Communication (коммуникация) | Принцип взаимосвязи компонентов цели обучения; принцип коммуникативности; принцип учёта уровня владения языком обучения |
| Cognition (познание) | Принцип взаимосвязи компонентов цели обучения; принцип учёта уровня владения языком обучения; принцип профессиональной направленности обучения |

Продолжение Таблицы 1

| | |
|--------------------|--|
| Culture (культура) | Принцип учёта адаптационных процессов; принцип учёта национально-культурных особенностей учащихся; лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей |
|--------------------|--|

Принципы ПЯИО, выделенные А. И. Сурыгиным, представляются более дробными, частными и конкретными по отношению к теории Д. Марша, их формулировки менее обтекаемые. Теория А. И. Сурыгина, однако, затрагивает лишь предвузовский этап обучения, что несколько ограничивает её распространение на дальнейшие ступени образовательного маршрута учащихся и определяет необходимость её корректировки относительно основных образовательных программ.

Обобщая вышесказанное, сделаем вывод о том, что преимуществом предметно-языкового интегрированного подхода является акцент на коммуникативно значимом для студента языке. Учащийся без временной отсрочки применяет полученные им знания и навыки, что способствует повышению мотивации к изучению материала и собственно языку. Так как у студента появляется возможность рассмотреть одно и то же явление сквозь призму двух языков (иностранный и родной, к материалам на котором он всегда может обратиться), научное знание становится более доступным для понимания и усвоения. Комбинация разнонаправленных целей позволяет экономить время, выделенное на процесс обучения, так как не предполагает введения дополнительных часов. Эти достоинства подтверждаются результатами внедрения CLIL в мировой педагогический опыт, например, [Ohmori 2014: 47-49; Ikeda 2014: 37-41].

Безусловно, анализируемый подход не лишён недостатков. К ним можно отнести неполную осведомленность о предметно-языковом интегрировании со стороны администрации и педагогического состава вуза, а также невысокую степень мотивации к изучению данной области; со стороны учащихся — разноуровневое владение иностранным языком в рамках академической группы.

Таким образом, ЯСЦ и ПЯИО оказываются взаимодополняющими, но не взаимозаменяемыми явлениями. Безусловно, в обоих случаях используется язык специальности в значении совокупности языковых и коммуникативных средств, с помощью которых осуществляется профессиональное общение. Принципиальным отличием является функция предметной информации: для обучения ЯСЦ она обычно оказывается вариативным фактором; для ПЯИО контент выступает основой построения всего курса. Содержание обучения языку в специальных целях частично дублируется в курсе ПЯИО (в случае его актуальности для конкретного предмета), в то же время языковые элементы, усвоенные при ПЯИО, обогащают коммуникативный потенциал обучающегося на занятиях по языку специальности. В контексте нашего исследования будет рассматриваться обучение ЯСЦ, однако предложенное средство обучения (учебный словарь интегрированного типа) может выступать востребованным инструментом и в рамках ПЯИО.

1.3. Лексический аспект подязыка специальности

Как при обучении ЯСЦ, так и при реализации ПЯИО делаются шаги к созданию семантической сети дисциплины или группы дисциплин и подсвечивается роль языка как инструмента мышления (а не только как инструмента «общения-сообщения»): «язык научной области, будь то родной или неродной язык, есть прежде всего способ существования, оформления, трансляции системы понятий, составляющих эту область, — ее онтологии, ее концептуального каркаса. Преподаватель русского языка специальности не может устраниваться от формирования этого концептуального каркаса, постройки в сознании обучаемого научно значимых семантических сетей, иначе он зря отбирает время у преподавателей специальных дисциплин» [Сидорова 2023: 81].

Ввиду необходимости вербализации профессионального знания и научных открытий возникли и продолжают возникать особые подсистемы языка, позволяющие осуществлять коммуникацию в учебном, научном и

профессиональном поле. Данные подсистемы опираются на законы системы общелитературного языка, обогащая его специальной лексикой.

Прежде всего следует сказать о неоднозначном понимании термина «подъязык», основным компонентом которого является наличие специальной лексики, и определить, в каком ключе он используется в настоящей работе. В отечественной лингвистике этот термин возник в конце 1960-ых гг. как логичное следствие описания В. В. Виноградовым научного стиля речи, что повлекло за собой исследования подсистем профессиональных языков на всех языковых уровнях. В настоящий момент пристальное внимание оказывается подъязыкам отдельных профессий, научных направленностей, учебных дисциплин (например, подъязык лесного хозяйства [Гафиятова 2015: 67-71], подъязык гидроэнергетики [Мезит 2015: 286-289], подъязык спорта [Бобырева 2015: 31-37], профессиональный морской подъязык [Солнышкина 2005] и т.п.).

Понятие «подъязык» рассматривается исследователями с лингвистической и с лингвометодической точек зрения.

Так, Т. В. Хомутова считает подъязык «частью естественного языка, описывающей предметную область (онтологию), не имеющую лексико-грамматических ограничений (кроме тех, которые заданы тематически однородной областью функционирования языка) и ограничений, накладываемых ситуацией общения, в частности участниками коммуникации, которая может искусственно моделироваться для целей облегчения процесса общения и обучения иностранному языку для специальных целей» [Хомутова 2008: 99]. Здесь, как и в работах А. В. Суперанской, М. И. Солнышкиной, В. П. Коровушкина, О. В. Фельде, З. С. Хасановой и др. понятие подъязыка выступает фактически равным языку для специальных целей, что кажется нам не вполне практичным при обучении иностранному языку, требующем более подробного рассмотрения языка каждой науки.

Отечественные учёные ссылаются на работы Л. Хоффманна, который делит язык для специальных целей на 5 страт (наличие всех не является обязательным): язык теоретических фундаментальных наук; язык экспериментальных наук; язык

прикладных наук и техники; язык материального производства; язык сферы потребления. Так, например, вслед за О. А. Зябловой В. М. Лейчик пишет о том, что «язык экономики распадается на верхний — сугубо научный слой с экономическими терминами и научным синтаксисом, средний слой — язык общения экономиста с потребителем, нижний слой — язык взаимодействия между покупателями, знающими только названия продуктов и услуг и операций купли-продажи» [Лейчик 2005: 156]. А. В. Суперанская также отмечает, что «каждый подъязык включает по несколько систем специальной лексики, относящихся к разным предметно-понятийным полям и к различным лексическим ярусам» [Суперанская 1989: 29]. Несмотря на то, что ЯСЦ свойственно проникновение в бытовую сферу с возникновением профессиональных жаргонов и приобретением дополнительных стилистических характеристик, для учебно-научных и учебно-профессиональных целей иностранцев актуальным оказывается изучение «верхнего слоя» системы (в терминологии В. М. Лейчика).

В своих исследованиях О. В. Фельде (как и В. М. Лейчик) подразделяет профессиональные (специальные) подъязыки на 3 группы в зависимости от сфер употребления и степени профессиональной замкнутости:

1. Собственно специальные подъязыки (профессиональные подъязыки), обслуживающие научную, промышленную (индустриальную), государственную, профессиональную общественную, рекламную и информационную деятельность, профессиональную деятельность в сфере религии, дипломатии, литературы и искусства, финансов, моды, спорта и т. п.

2. Специальные подъязыки народных ремесел и промыслов (подъязыки кедрового промысла, подъязык охотников и т. п.).

3. Консубстанциональные специальные подъязыки, не имеющие четких границ с другими подсистемами языка: территориальными диалектами, просторечием, групповыми жаргонами, разговорной формой литературного языка (например, подъязыки кулинарии, огородничества, пользователей Интернета, радиолюбителей, солдат-контрактников и т. п.). [Фельде 2015: 180].

В лингводидактических целях целесообразно говорить о горизонтальном и вертикальном членении языка для специальных целей. Так, при горизонтальном членении можно выделить, например, язык математики, язык архитектуры, язык медицины, язык искусствоведения и т.п. Вертикальное членение каждого языка для специальных целей отражает, на какие направления (а в учебном контексте – дисциплины) разветвляется та или иная наука. Например, говоря о языке медицины, мы можем обнаружить, что язык хирургии будет значительно отличаться от языка дерматологии; язык маркетолога отличается от языка бухгалтера, несмотря на отнесение их к экономической сфере и т.п.

Анализируя лексические минимумы в издании «Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль», мы находим лексические единицы широкого диапазона применения, часто входящие в состав общей лексики (например, *глобальный, товар* и т.п. в списке для экономического профиля). В то же время экономическая наука дифференцируется на многочисленные теоретические и практически направленные дисциплины («Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Налоги и налогообложение», «Внешнеэкономическая деятельность», «Инвестиционный анализ», «Международные стандарты финансовой отчетности», «Экономика предприятия» и т.д.), каждой из которых присущ специфический набор терминов и понятий, которые могут пересекаться с единицами других дисциплин, но могут и не выходить за рамки своего поля. Отличия касаются, однако, не только лексического наполнения, но и морфологического и синтаксического уровня. Так как разные направления подготовки студентов требуют освоения различного набора дисциплин, оказывается крайне актуальным вычленение подязыков той или иной науки. В данном лингводидактическом контексте, соответственно, мы рассматриваем подязык как низший уровень при изучении студентами языковой системы (причем характеристика «низший» здесь выступает как раз признаком его крайне высокой профессиональной значимости для обучающегося конкретного направления). По мнению Л. П. Клобуковой, «такой путь изучения языковой

системы (от ядра к системно связанным с ним явлениям, т.е. от общелитературного языка к отдельным функциональным стилям речи, входящим в сферу коммуникативных потребностей учащихся) представляется нам рациональным и адекватным структуре самого предмета изучения – языковой системы» [Клобукова 1987: 10]. Следовательно, формируется модель последовательного сужения и конкретизации языковой составляющей содержания обучения иностранцев: от общего владения языком к научному стилю речи, от элементов научного стиля к языку специальности, от языка специальности к подязыку дисциплины (Рисунок 2). Представленная модель несколько дополняет схему Л. П. Клобуковой наличием уровня низшего порядка. Стоит уточнить, что переход к «низшему» уровню в модели означает в том числе выход за рамки научного стиля речи (так, например, в некоторых подязыках экономики активно функционируют элементы официально-делового стиля).

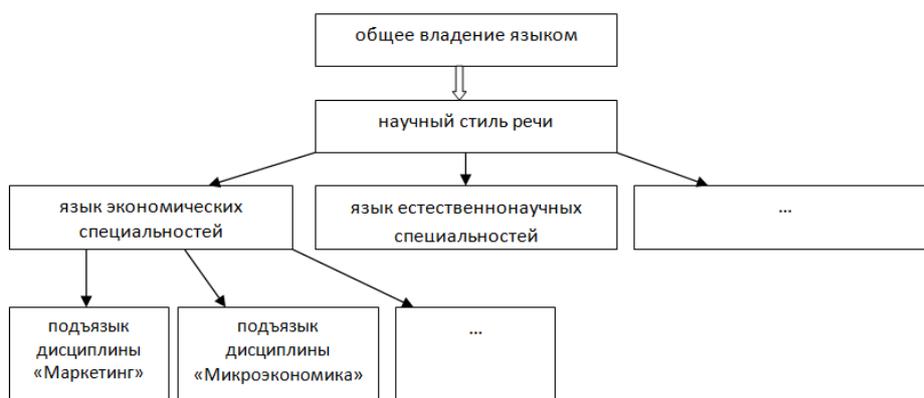


Рисунок 2 – Место подязыков отдельных дисциплин в модели обучения русскому языку как иностранному в вузе

Предложенная нами модель также близка схеме экономических наук О. А. Зябловой, базирующейся на теории о стратах и способной к трансформации практически под любую область научного знания. Подязыками экономики она называет подязык теоретических экономических наук, подязык прикладных экономических наук, подязык профессиональной практической экономики. Причем первые две страты включают в себя учебные подстраты [Зяблова 2005:

33]. Такому же подходу с более дробным вычленением подязыков в соответствии с разделами науки следуют Т. А. Поскребышева, С. А. Иванов: говоря о языке химии, авторы отмечают, что в его состав входит множество подязыков (подязыки органической химии, неорганической химии, биохимии, генетики и т.д.) [Поскребышева 2005: 151]. Аналогичное дробление проводит Л. Н. Черкасова в своей работе о подязыке, описывающем деревянные конструкции в языке строительства [Черкасова 1998]. Из этого следует, что невозможно определить точное количество и обозначение всех специальных подязыков.

Особый интерес для исследователей и практиков представляет лексическая система подязыков как индикатор, позволяющий их обнаруживать и разграничивать.

Выделим общие характеристики лексического состава подязыков специальности, значимые для целей обучения РКИ.

В работах исследователей широко используется деление лексики на общую и специальную; типы второй, обладая особыми характеристиками, противопоставляются общей по следующим параметрам: перевод на другие языки; заимствования; изменение или уточнение плана выражения; изменение или уточнение плана содержания; полисемия; омонимия; синонимия; антонимия (подробнее – [Суперанская 1989: 40-55]). Под специальной лексикой понимается «вся совокупность лексических средств, кроме общенародных и общенаучных, употребляемых в специальных областях человеческой деятельности: науке, технике, промышленном производстве, сельском хозяйстве, искусстве, культуре, спорте и т.д.» [Комарова 2023: 13].

Выделяется также пласт общенаучной лексики, представленной служебными частями речи, общеупотребительными глаголами и наречиями; обычно она находится на периферии при рассмотрении подязыков методистами. Тем не менее, оказывается очевидным, что, например, вводная и заключительная часть научного текста будет сформулирована посредством большей доли общенаучной лексики, чем специальной, потому данный пласт языкового материала обязателен

к включению в учебные программы. К тому же, общенаучный пласт лексики в разных подъязыках имеет разную систему окружения, его синтагматические связи проявляются неравноценно. Многозначные слова функционируют в отдельных подъязыках посредством различных лексико-семантических вариантов. Данные факты коррелируют с параграфом 1.2, в котором рассматривались такие понятия, как «язык для обучения», «язык через обучение» и «метаязык науки».

Основной массив лексики подъязыка той или иной дисциплины представлен терминами. Однако типология специальной лексики пока остается предметом научных споров. Остановимся на значимых для методических целей положениях.

А. В. Суперанская членит специальную лексику на имена собственные различных классов, термины и номены различных областей знаний, производства, торговли. Таким образом, можно говорить либо о её понятийных, либо о её предметных связях с объектами действительности (причём с повышенной денотативной направленностью). Однако понимание этих связей оказывается доступным лишь ограниченному кругу лиц, что проявляется в стремлении подъязыка к обособлению от литературного варианта, иногда нарушая норму (например, в случае с ударениями). «Вне своего поля специальная лексика остается либо вовсе непонятной, либо употребляется в ином значении и имеет иную валентность и иные системные связи. Таким образом, для того чтобы быть понятой, специальная лексика должна быть соотнесена со своим полем, где структурно-системные связи организованы своим особым образом» [Суперанская 1989: 29]. М. Э. Конурбаев, И. А. Забросаева также полагают, что «весь словарный состав любого LSP составляет семантическое поле, образующееся на основании концептов, лежащих в значении слов. Под термином «семантическое поле» понимается узкий сектор лексики, объединенный общим концептом. Составляющие семантического поля не являются синонимами: они связаны друг с другом общим семантическим компонентом <...>» [Конурбаев 2014: 60].

В «Словаре лингвистических терминов» Д. Э. Розенталя и М. А. Теленковой к специальной лексике относятся термины и профессионализмы [Розенталь 2003: 335].

З. И. Комарова выделяет в специальной лексике два разряда: терминологию (с ее единицей – термином) и противопоставленную ей номенклатуру, единицей которой является номен, отмечая, однако, что на сегодняшний день нет четких критериев для разграничения терминов и номенов [Комарова 2023: 16]. Под номенами понимаются наименования единичных понятий, а также конкретной массовой продукции, воспроизводимой по одному и тому же образцу заданное число раз.

С. В. Гринев полагает, что «кроме терминов и номенов, к специальной лексике относится целый ряд других единиц — терминоиды, предтермины, квазитермины, прототермины, профессионализмы и профессиональные жаргонизмы, которые необходимо различать в исследованиях и практической работе» [Гринев 1993: 48].

А. В. Суперанская выносит за рамки специальной лексики диалектизмы, арго и профессиональные жаргонизмы, мотивируя это тем, что данные классы слов не преобразуют, не обновляют язык, но лишь другими словами называют то, что было названо ранее. Также, по мнению исследователя, не относятся к специальной лексике архаизмы и неологизмы литературного языка [Суперанская 1989: 27].

Несмотря на исключительную значимость термина в системе подъязыка, до сих пор не найдено его удовлетворительного разъяснения. Термин предполагает наличие дефиниции, соответствующей определенным требованиям. О. А. Зяблова считает, что сигналом для отнесения лексической единицы к терминам выступает характер ее дефиниции: если в дефиниции использованы специальные знания, то такая единица является термином. При отсутствии необходимости в упоминании специального знания в дефиниции, единица, которую объясняют, является общеупотребительной. То есть термин – это языковой знак, фиксирующий в своем значении научное знание, которое объясняется, в основном, с помощью знаков той же системы [Зяблова 2005: 17, 24]. Здесь, на наш взгляд, встает вопрос о субъективности оценки «специальности» знания. Данная проблема не является предметом нашего исследования. Тем не менее эта мысль будет учитываться нами в последующих главах при работе над учебным словарем.

По общему мнению исследователей, термины характеризуются стремлением к однозначности, точностью (вследствие номинативной функции), стилистической нейтральностью, системностью (повторим, что существование термина возможно только благодаря той системе понятий, в которую он включен). Так, О. А. Зяблова упоминает о том, семантическая структура термина особа: термины дефинируются не для того, чтобы было легче их опознавать или отождествлять (как в случае с обычными словами), но для их объяснения, что предполагает иной уровень абстракции. Термин выполняет кумулятивную функцию, выражая посредством языковой формы профессионально-научное знание [Зяблова 2005: 16].

Источники обогащения лексического строя подязыков многообразны. К ним относятся заимствования; результаты терминологизации слов общелитературного языка; результаты словообразовательных процессов с латинскими, греческими элементами типа *аква-*, *гидро-*; возникновение новых цифровых и искусственных символов (обычно в точных науках); включение в лексикон фирменных знаков и названий – эпонимия (например, лекарственных препаратов) и т.д.

Вследствие процессов глобализации многие термины оказываются интернационализмами, что значительно упрощает международное общение специалистов. В то же время слово может заимствоваться из другого языка вместе с предметом или понятием, которое оно называет. Заимствования наделены «вторичностью», искусственностью, условностью, так как они проникают в систему русского языка со своими денотатами. Однако А. В. Суперанская отмечает, что и исконные единицы специальной лексики обладают теми же свойствами, так как общество оказывается в ситуации, при которой «вынуждено» назвать новое.

Нельзя не упомянуть о детерминологизации, которая присуща практически всем подязыкам как логичное следствие популяризации научного знания в обществе и внедрения в обыденную жизнь объектов научного и производственного достижения. При детерминологизации термин претерпевает упрощение понятия, часто рождается новое общеупотребительное значение

(иногда метафорическое): например, *импорт* в значении «*товары, привезенные из-за границы*» (здесь в определенный исторический период возникают еще и дополнительные неоднозначные коннотации).

В подъязыках функционируют те же способы словообразования, что и в области общей лексики. Однако многие аффиксы оказываются более частотными, несмотря на то, что одно их наличие не наделяет слово терминологичностью.

Лексический массив специальных подъязыков содержит дву- и многокомпонентные словосочетания, объединенные семантической целостностью. Причем в составе такого термина может находиться общенаучная лексема, которую конкретизирует другой элемент. Здесь же нужно упомянуть об аббревиации, которая выполняет функцию экономии языковых средств.

Морфологический анализ показывает, что в лексическом массиве подъязыков преобладают существительные и прилагательные, реже встречаются глаголы (в связи с тенденцией к номинативности научного стиля речи) [Ли 2011: 109-110].

Специальные языки не содержат особых грамматических структур, которые не наблюдаются в других языковых подсистемах, однако количественное распределение этих структур оказывается здесь иным, также у некоторых общеупотребительных грамматических структур появляются особые значения. Синтаксис специального текста также оказывается несколько модифицированным (вследствие стремления к сжатию информации, ее точности, обезличенности и высокой скорости ее передачи), но не настолько, чтобы вызывать непонимание языковой личности, незнакомой с данным подъязыком.

Подводя итоги, отметим, что ЯСЦ непрерывно взаимодействуют с общеупотребительным языком, граница между ними подвижна, поэтому специфичность лексического состава подъязыков всё же не следует преувеличивать: «фактически особый характер носят либо только подсистемы специальной лексики искусственного происхождения (символические искусственные знаковые системы: математические символы, обозначения химических элементов и т.п.), либо собственно терминологический пласт LSP» [Зяблова 2005, 11-12].

Интегративный характер специальной лексики подразумевает, что для характеристики конкретного подязыка необходимо в первую очередь представить круг объектов, интересующих данную отрасль знаний, а затем определить наиболее значимые аспекты анализа этих объектов: «если субъект не знает, что он хочет сказать, то никакие языковые средства не помогут, поскольку речевая деятельность невозможна без мышления» [Борзова 2017: 149]. Вышеизложенные особенности лексики подязыков дают нам право еще раз оговорить, что обучение ЯСЦ, и в частности подязыку дисциплины, должно происходить посредством интегративного подхода.

1.4. Учебная лексикография: основные характеристики и принципы в аспекте преподавания русского языка как иностранного

Наличие особого массива лексики в каждом из подязыков приводит к традиции составления лексических минимумов в области специальных дисциплин для целей преподавания РКИ. Тем не менее, лексический минимум часто не соответствует пользовательским потребностям, во-первых, в силу отсутствия или минимального наличия сведений о сочетаемости, грамматических характеристиках единиц; во-вторых, лексический минимум не отображает концептуальную структуру дисциплины; в-третьих, отсутствует корреляция между минимумом и другими материалами, репрезентирующими частотность той или иной единицы; в-четвертых, минимум не учитывает последовательность освоения учебных дисциплин, связанных с дисциплиной, язык которой он описывает [Сидорова 2020: 197-198].

Описанные выше проблемы может решить трансформация лексического минимума в учебный словарь, так как в настоящее время лексикография носит антропоцентрический характер: помимо когнитивного подхода к описанию лексики и фразеологии, она ориентирована на запросы пользователя, следовательно, фактор адреса является ведущим при проектировании словаря

того или иного типа [Козырев, Черняк 2015: 11]. Данный подход противопоставляется лингвоцентрическому, при котором характеристики пользователя не являются ведущим критерием проектирования. В. В. Морковкин подчеркивал значимость пользовательского запроса, т.е. «указания на необходимой конкретной категории предполагаемых читателей словаря аспект рассмотрения той или иной языковой единицы, равно как и целесообразная с точки зрения адресата глубина рассмотрения этого аспекта» [Морковкин 1977: 35].

Отечественная учебная лексикография сформировалась как обособленная лингводидактическая область лишь во второй половине XX в.: первый центр учебной лексикографии был организован при МГУ в 1966 г. Учебная лексикография составляет значительную долю лексикографической науки в целом, выделяясь в отдельное направление прежде всего благодаря ведущей методической функции – научить (а не только зафиксировать). По мнению В. В. Дубичинского, словарное описание языка с целью его изучения является одной из наиболее важных проблем современной лексикографии [Дубичинский 2008: 335]. Под учебной лексикографией в «Новом словаре методических терминов и понятий» Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина понимается «область лексикографии, содержанием которой являются теоретические и практические аспекты педагогически ориентированного описания языковых единиц в словарях и других произведениях словарного типа» [Азимов, Щукин 2009: 331]. Л. А. Новиков описывает учебную лексикографию, сравнивая с академической, как «лексикографию меньших форм и большей обучающей направленности» [Бархударов, Новиков 1971: 46]. Таким образом, учебная лексикография решает два круга проблем: лексикографические (связанные с количественным составом лексики, макро- и микроструктурой словаря и т.п) и методические (зависимость содержания словаря от этапа обучения, цели, родного языка учащегося, его профессии, возраста и т.д.).

С точки зрения В. В. Морковкина, учебный словарь – это «лексикографическое произведение любого жанра и объема, специально предназначенное для оказания

помощи в изучении языка как средства передачи своих и восприятия чужих информационных состояний» [Морковкин 1990: 9]. В исследованиях подчеркивается, что учебный словарь – это «явление не только лексикографическое, но и дидактическое» [Дубичинский 2008: 336].

В статье «Каким должен быть учебный словарь?» С. Г. Бархударов, Л. А. Новиков перечисляют ряд отличительных особенностей данного рода лексикографических произведений:

1) методическая направленность и строгая ориентацию на определенный этап обучения, цели и задачи изучения языка, национальность изучающих иностранный язык и др.;

2) специфический, направленный отбор языкового материала (состав и конкретное содержание словника учебного словаря должны удовлетворять критерию учебно-методической целесообразности);

3) учебные словари должны охватывать все циклы речевого акта коммуникации и обеспечивать обучение всем видам речевой деятельности, особенно говорению и письму [Бархударов 1971: 46-47].

Рассмотрим несколько авторитетных типологий словарей для того, чтобы в дальнейшем сделать выводы о природе специальных учебных словарей по русскому языку как иностранному. Многообразие словарей создает сложности при попытках их типологизации, так как растет количество параметров для описания лексикографического продукта или трансформируется их качество (так, например, внедрение в повседневное использование электронных словарей внесло в существовавшие до недавних пор характеристики дополнительную оппозицию – «формат представления»).

В основе типологии Л. В. Щербы, первым обратившего внимание на данный вопрос, лежат 6 противоположностей, к которым относятся следующие категории: словарь академического типа / словарь-справочник; энциклопедический словарь / общий словарь; тезаурус / обычный словарь; обычный словарь / идеологический (идеографический) словарь; толковый словарь

/ переводной словарь; неисторический словарь / исторический словарь [Щерба 1974: 265-304].

Развивая идеи Л. В. Щербы, П. Н. Денисов выделяет следующие критерии и типы словарей:

1) по назначению: общие (для всех, изучающих русский язык) / специализированные (для отдельных категорий учащихся);

2) по внутриязыковым параметрам: различные типы в зависимости от уровня единицы в языковой системе, от аспекта языка или функционально-семантической категории, от принадлежности лексики к активному или пассивному запасу, к общераспространенной или специальной категории и т.п., а также в зависимости от того, является словарь одноязычным или переводным;

3) по экстралингвистическим параметрам выделяются учебные энциклопедии (словари поговорок, пословиц, крылатых выражений и т.п.) [Денисов 1974: 111-112].

Одна из современных типологий разработана В. В. Дубичинским, выделившим 9 оснований для дифференциации словарей. К ним относятся следующие признаки: количество описываемых языков, степень охвата лексики, объем, оформление и детализация информации, функциональная направленность, порядок подачи лексического материала, культурологическая точка зрения, смешанные или комплексные словари, учебные словари или нет [Дубичинский 2009: 64-71].

Обращение к специальной лексике, в основе которой лежит терминосистема, приводит исследователей к размышлениям о выделении терминографии даже не как раздела лексикографии, но как обособленного явления (например, [Комарова 2023: 72]). В связи с этим появляются типологии терминологических словарей и словарей специальной лексики. Так как перед нами не стоит лингвистическая задача по сопоставлению лексикографии и терминографии, а решаются лишь методические вопросы, для которых дифференциация данных понятий не является критичной, мы не будем углубляться в данную проблему.

З. И. Комарова предлагает классифицировать терминологические словари по 11 признакам: по числу представленных языков, по основным задачам (объяснительные, переводные, системные), по представленной отрасли или отраслям знаний, по специальному назначению (понятийные, частотные, обратные, учебные и др.), по наличию и принципу семантизации терминов, по составу словников (то есть по их объему), по предназначенности (в зависимости от типа адресата), по широкой предназначенности (словари, адресованные человеку, или словари, ориентированные на ЭВМ), по расположению терминов (алфавитные, алфавитно-гнездовые и т.д.), по степени нормативности узуса, по степени современности терминов [Комарова 1991: 74-75]. Исследователь подчеркивает нерешенность проблем типологизации терминологических словарей: «Анализ уже существующих типологий как общих, так и ТС (терминологических словарей – *прим. наше*), показал, что все они носят универсальный характер, т.е. не учитывают специфики отдельных областей знания» [Комарова 2023: 238].

Можно отметить, что классификации и типологии как словарей в целом, так и словарей специальной лексики, имеют множество точек пересечения и в то же время дополняют друг друга. Иногда некоторые параметры одной и той же точки дифференциации могут не быть взаимоисключающими. Так, например, в настоящее время существует множество словарей, при создании которых фактор адресата, его цели и мотивация для использования словаря предполагают, что лингвистическая информация должна быть неотделима от информации энциклопедического характера.

Такая категория как «учебный словарь» нашла отражение практически во всех известных нам типологиях. Собственно учебные словари делятся на словари для изучающих язык и на словари для обучающих языку, каждая из категорий в свою очередь может быть частью учебной лексикографии родного языка или же создаваться для обучения иностранных граждан. В отдельную категорию входит электронная учебная лексикография. Макро- и микроструктура словаря будут отличаться в зависимости от того, относится словарь к активному, пассивному

или активно-пассивному типу [Дубичинский 2008: 338]. Исследователями подчеркивается, что почти все типы словарей так или иначе реализуются в учебных изданиях [Козырев, Черняк 2015: 385].

Обобщим принципы, описываемые в работах по учебной лексикографии. Так, Е. М. Кочнева и В. В. Морковкин выделяют общеметодические и частнометодические запросы для лексикографа. В первую категорию попадает функциональная направленность располагаемых в словаре единиц – «описание должно служить руководством к соответствующим действиям с этими единицами». Комплексность обучения диктует разностороннее, разноуровневое описание единиц, а принцип учета родного языка предполагает предупреждение интерференционных ошибок. Безусловно, словарь как значимый инструмент должен находиться в координации с основным материалом курса. Словарю следует обладать мотивирующими свойствами, помогать развитию навыков автономного обучения. В основу частнометодических запросов легло, во-первых, соответствие количественных и качественных параметров учебного словаря конкретной программе. Очевидным преимуществом для пользователя является композиция словаря, в основе которой лежит не только алфавитное расположение единиц, но и их структурно-семантические связи. В макроструктуру словаря должно входить в том числе руководство пользователя. Частнометодические запросы предполагают, что продуктивные и рецептивные единицы, входящие в словарь, должны быть описаны с помощью разного набора параметров. Учебному толкованию необходима продуктивная направленность (т.е. возможность использования различных способов семантизации). Важно включать в словарь указание на произносительную норму тех или иных форм единицы, примеры семантической сочетаемости (в продуктивном аспекте), иллюстративный блок, этимологическую справку (в некоторых случаях), библиографическую зону [Морковкин, Кочнева 2003: 64-69].

Указанные положения отражены в общих принципах учебной лексикографии, сформулированных В. В. Дубичинским: принцип учета адресата (его этап обучения, уровень знаний, возраст и т.п.); принцип постепенного и

последовательного усложнения учебного материала; принцип системности (т.е. создание целого ряда связанных теми или иными признаками словарей); принцип комплексности (то есть всестороннего системного описания единицы); принцип функциональности; принцип минимальной достаточности; принцип удобного типографского исполнения текста словарной статьи [Дубичинский 2008: 340-346].

Говоря об иностранных адресатах, Г. М. Васильева, И. Н. Левина выделяют принцип разнонаправленной избирательности, то есть включения в учебный словарь данных из словарей различного типа: толковых, идеографических, словарей синонимов и т.п. Также исследователями описываются принцип системности, принцип антропоцентричности, принцип ориентации на словари активного типа. Принцип разнонаправленной избирательности коррелирует с принципом антропоцентричности: отбор единиц словаря и параметров, их описывающих, зависит от интересов адресата лексикографического произведения: «С одной стороны, данный принцип, представляя собой необходимый инструмент учебной избирательности, помогающий преодолеть излишнюю перегруженность учебного словаря, дает возможность составителю редуцировать или опускать некоторые зоны, традиционно выделяемые в составе словарной статьи, с другой стороны, он диктует необходимость повышения значимости тех аспектов в характеристике слова, которые являются актуальными для презентации словарных единиц в иностранной аудитории и способствуют их более эффективному усвоению и использованию» [Васильева, Левина 2017: 12]. Указанные факторы соответствуют требованиям принципа компрессии и минимизации языка, но и в то же время принципу методической целесообразности, который позволяет несколько расширить состав единиц словаря и их параметров.

Из принципа антропоцентричности вытекает в том числе и принцип доступности, соблюдение которого предполагает в первую очередь ориентацию на уровень владения русским языком как иностранным. Принцип последовательности и системности выражается не только во «взаимосвязи всех аспектов языка, но и в последовательности формирования умений и навыков,

которая выражается и в содержательной, и в формальной (языковой) стороне речи» [Азимов, Щукин 2009: 217]. Учебный словарь (если он не имеет целью описать слово в историческом ключе) обычно следует принципу синхронности. С принципом синхронности связано соответствие предлагаемой в словаре информации современному состоянию языка.

Ориентация на функционально-стилистический принцип очерчивает сферы применения языковых единиц. Иногда, однако, (например, когда учебный словарь является узконаправленным в плане отбора включенных в него единиц) указание на стилистическую принадлежность может оказаться избыточным.

Лексикограф считается своеобразным медиатором, помогающим решить проблемы коммуникации [Arauz 2008: 999], потому одной из важнейших характеристик учебного словаря является то, что он должен отвечать на вопрос или запрос пользователя, но не усложнять стоящую перед адресатом задачу, для решения которой был открыт словарь. Грамматические, произносительные и т.п. комментарии можно назвать объективной информацией, в то время как часто присутствующее в учебных словарях учебное толкование оказывается в некотором смысле субъективным компонентом: степень его детализации, приемы семантизации, выбор источников, на основе которых оно формируется, зависят от автора-составителя. Нам близка точка зрения о том, что «следует, по-видимому, признать наиболее рациональным раскрывать значения в учебном словаре с помощью исходных слов в виде естественных, пусть и весьма общих, определений. Эти определения будут в дальнейшем конкретизироваться с помощью демонстрации их употребления в речи (сочетаемости с другими словами) и рисунков» [Бархударов 1971: 49]. Учебное толкование представляет собой зону словарной статьи, где происходит собственно раскрытие значения слова. Толкование рассматривается как «определенный тип текста, оно является одним из видов «объяснения»» [Левенталь 2014: 7]. Зарубежными исследователями подчеркивается, что при конструировании учебного толкования в словарях специальной лексики необходимо учитывать как лингвистическую, так и предметную компетенции пользователя; причем в состав лингвистической

компетенции входит как общее владение языком, так и знакомство с языком специальности [Bergenholtz, Gouws 2007: 580]. Дисбаланс данных компетенций еще более наглядно показывает необходимость ориентации словарей на потребности адресата, а также отрицает возможность создания универсального продукта для широкого круга пользователей.

Преимуществом учебного словаря является то, что в нём сосредоточена необходимая для обучения информация в сконцентрированном виде [Дубичинский 2008: 337]. Перечисленные характеристики учебных словарей и принципы, лежащие в основе их составления, объясняют функции, которыми традиционно наделен такой тип лексикографических продуктов: учебную, систематизирующую, справочную и нормативную. Также все указанные аспекты так или иначе оказывают влияние на зонное построение словарной статьи [Долбилова 2024: 68-80], о чем будет сказано ниже.

Актуальными проблемами современной учебной лексикографии (в том числе в сфере преподавания русского языка как иностранного) можно назвать, во-первых, размытые представления о типах словарей и целях их потенциальных пользователей, что не дает возможности в полной мере прогнозировать востребованные лексикографические продукты. Во-вторых, в связи с ограниченным опытом предыдущего взаимодействия пользователя со словарями недостаточно развитыми оказываются его навыки работы с учебным словарем, компоненты микроструктуры словарной статьи остаются не понятыми обучающимся, что снижает потенциал к активному функционированию полученного знания, заложенный автором словаря.

Обобщенное представление об учебных словарях дает нам возможность перейти к исследованию проблематики специальных словарей, что создаст фундамент для разработки словаря интегрированного типа конкретного подязыка и методики работы с ним в иностранной аудитории в рамках учебного лексикографического сопровождения, под которым нами будет пониматься процесс многофункционального использования учебных словарей интегрированного типа в рамках обучения языкам и подъязыкам специальности.

1.5. Учебная лексикография в аспекте обучения языку в специальных целях студентов экономического профиля

В предыдущих параграфах мы неоднократно упоминали о ведущем принципе учебной лексикографии современного этапа – принципе учета адресата. Кратко очертим круг проблем, которые необходимо учитывать при формировании портрета будущего пользователя словаря подязыка специальности, и рассмотрим существующие лексикографические продукты в сфере экономической науки с этой точки зрения.

В связи с непрерывно протекающими процессами глобализации одной из причин изучения иностранного языка является получение специальности или отдельных специальных знаний в другой стране. Обозначим трудности, с которыми сталкиваются иностранные обучающиеся в данной ситуации.

Во-первых, учебные планы школ и вузов различных стран не совпадают, что приводит к появлению лакун в предметных знаниях. Во-вторых, пороговый уровень владения иностранным языком, необходимый для поступления в то или иное учебное заведение, оказывается недостаточным для успешного продолжения образовательного маршрута. К тому же, вступительные испытания зачастую оценивают компетенции, соответствующие бытовому общению. Так, на уровне В1, который требуется для поступления в российские вузы, абитуриенты в лучшем случае имеют представление об ограниченном наборе общенаучных лексических, грамматических, синтаксических элементов. В-третьих, преподаватель-предметник обычно не владеет языком-посредником или родным языком иностранца, что исключает возможность использования элементов перевода в качестве опоры. Четвертая проблема вытекает из третьей: в настоящий момент большинство педагогов не владеет навыками предметно-языкового интегрированного обучения, о котором было сказано ранее, потому во время учебного процесса не происходит адаптации речи, материала на лексическом, грамматическом, синтаксическом уровнях.

Выше мы рассматривали междисциплинарные признаки языка для специальных целей. Выясним, какими характеристиками обладают существующие словари по языку специальности и в какой степени они способны снимать указанные трудности.

Г. Бернгольц, С. Тарп выделяют три типа словарей для специальных целей в зависимости от широты охватываемой области: словари, описывающие несколько областей знания; словари, описывающие конкретную область знания; словари подобласти знания (sub-field) [Bergenholtz, Tarp 1995: 58]. В ситуации с получением профессиональных компетенций в вузе мы можем говорить о словарях для отдельных учебных дисциплин как о словарях подобласти знания. Именно эта группа лексикографических продуктов, обслуживающих академическую страту, будет нас интересовать.

Стоит отметить, что словари по языку специальности могут быть адресованы не только тем, кто получает специальность, но и профессионалам. В нашем исследовании речь идет о первой категории адресатов, так как в случае с профессионалами чаще используются двуязычные переводные словари (в связи с отсутствием необходимости толкования понятия, которое профессионалу и так известно). Учебная сфера общения обычно включает процессы обмена информацией в рамках следующих устных и письменных жанров (определяющих актуальные учебно-научные и учебно-профессиональные коммуникативные задачи): лекция, семинар, учебник и учебное пособие, конспект, научная статья, устное и письменное сообщение, доклад, курсовая работа, выпускная квалификационная работа, презентация и т.п. (указанные тексты, в свою очередь, делятся на те, что созданы специалистом или преподавателем, и те, чьим автором выступает обучающийся). Перед студентом-инофоном стоит двухфокусная цель: не только понять толкование слова, но и включить понятие в научный контекст, соответственно, «учебный словарь помогает иностранным учащимся не только получить необходимые сведения о терминологии изучаемой специальности, но и систематизировать эти знания, а также познакомиться с особенностями функционирования терминологических единиц в русской речи» [Баско 2019: 86].

Таким образом, учебный словарь является одним из инструментов, служащих в том числе для снижения ассиметрии в уровне специального знания обучающего и обучаемого.

При характеристике словарей ЯСЦ целесообразно опираться на следующие критерии:

- 1) учет родного языка адресата;
- 2) уровень владения адресатом иностранным языком (общее владение);
- 3) степень владения адресатом иностранным языком в специальных целях (здесь мы можем лишь приблизительно оценивать компетенции вследствие отсутствия должной документации в сфере изучения русского языка как иностранного);
- 4) степень знания предмета (учебной дисциплины), опыт его изучения на родном языке;
- 5) степень знакомства с областью знания на родном языке;
- 6) степень знакомства с областью знания на иностранном языке.

Выделение данных критериев объясняется необходимостью обеспечить взаимосвязанное решение двух основных проблем при создании лексикографического продукта для иностранцев: традиционных лексикографических (отбор лексики, проблема учебного толкования и т.п.) и методических (учет этапа обучения, учет родного языка учащихся и т.п.) [Шаталова 2013: 129]. Данные критерии учитываются при проектировании мега-, макро- и микроструктуры учебных словарей.

В настоящее время в сфере профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному существует целый спектр словарей по отдельным областям науки и учебным дисциплинам. Например, для студентов естественнонаучного профиля функционируют учебные словари по анатомии, гистологии, цитологии, эмбриологии [Гузина, Маслова 2009: 91-98] и другим разделам медицины, а также общемедицинские словари [Ши 2021: 139-142]. Разработаны словари и лексические минимумы для будущих инженеров [Казакова, Краевская 2019: 104-126], в том числе для отдельных дисциплин: по

материаловедению [Ай 2018: 25-40], робототехнике [Ильина 2013: 1-17], электронный терминологический словарь компьютерной лексики [Чайникова 2015: 637-655] и др. Учебные словари для иностранных студентов-филологов и обучающихся, активно интересующихся русским языком, зачастую также посвящены конкретным подразделам науки или узким проблемным зонам: лингвокультурологии [Васильева 2019: 366-381], лингводидактическим терминам [Ван 2023], синтаксису сложноподчиненного предложения [Васильева, Левина 2017: 5-23], глаголам передачи информации [Акбаба 2018: 148-157] и др.

Перейдем непосредственно к словарям для будущих экономистов. Следует оговориться, что анализ некоторых учебных словарей был сделан на основе описанных их авторами проектов, потому невозможна их более глубокая оценка. Учебный словарь обычно готовится под конкретный курс учебного заведения, что затрудняет его поиск в открытом доступе. Нами были рассмотрены словари и проекты словарей последних лет и сделаны следующие краткие выводы:

1. Авторы учебного словаря экономических терминов для студентов-иностранцев технического вуза М. А. Григорьева, Р. С. Сатретдинова [Григорьева, Сатретдинова 2016: 106-109] являются преподавателями Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета. Словарь создан для студентов первого курса, прибывших из Азиатско-Тихоокеанского региона и получающих образование в области экономики и менеджмента. Одной из причин создания словаря авторами называется неэффективность ведения личного словарика новых понятий в студенческих тетрадях.

Словарь задумывался как толковый терминологический, в основе которого лежит пласт активных базовых общеэкономических сквозных понятий и категорий, расположенных в соответствии с тематическим принципом. Единицы тематической группы связаны родо-видовыми отношениями. Например: *экономика – национальная экономика, микроэкономика, макроэкономика, экономика предприятия* и т.д.

В качестве способов семантизации использованы следующие: контекст, семантическое определение, структурно-семантическая мотивация, сопоставление с известным словом, наглядность.

Материалом для отбора словарных единиц послужили научные тексты из учебников и учебных пособий дисциплин первого курса.

2. Учебный словарь И. Ю. Малковой [Малкова 2016: 129-131], [Малкова 2017: 119-122] назван словарем экономических терминов.

Автор словаря указывает на то, что заголовочными единицами являются только имена существительные или именные словосочетания, которые приобрели статус термина. Глаголы приводятся в словарных статьях как производные от терминов-существительных. Семантизация в большинстве случаев происходит путем учебного толкования, приведения синонимов.

Материалом для выборки терминологических единиц послужил «Словарь современных экономических терминов» Б. А. Райзберга, Л. Ш. Лозовского [Райзберг, Лозовский 2008] с ограничениями в виде лексического минимума профессионального модуля экономического профиля для 1 сертификационного уровня.

3. Учебный словник-минимум к теме «Банки и финансы» И. Бировой [Бирова 2020: 325-331] предназначен для болгарских студентов-экономистов Софийского университета, получающих образование на русском языке в течение второго или третьего года обучения, чей уровень владения русским языком как иностранным определен как А1-А2.

Словник содержит 227 русских и болгарских терминов, им даются интернациональные соответствия (на английском языке). Термины отбирались исходя из принципов частотности, наличия грамматических и орфографических отличий в формах терминов на разных языках, также учитывалась частеречная принадлежность. Заголовочной единицей является термин на русском языке. В некоторых словарных статьях отражены синтагматические и парадигматические связи, словообразовательные особенности (Рисунок 3):

| Русский термин | Болгарский термин | Интернациональный термин, англ. |
|---|---|--|
| менеджер, -а, м. менеджер по маркетингу (по чему? дат. пад.) | мениджър, управител мениджър по маркетинга | manager |
| менеджмент менеджерский | мениджмънт мениджърски | |

Рисунок 3 – Фрагмент учебного словника-минимума И. Бировой

Несмотря на то, что словник посвящен теме «Банки и финансы», в нем присутствуют общеупотребительные слова, распространенные в финансовой сфере (*скидка, тратить*), а также экономические жаргонизмы (*медведь, навар*), некоторые аббревиатуры международных организаций и финансовых документов.

Примечательно, что, опираясь на уровень студентов, автор решает дополнить словник элементами толкового словаря, приводя к «менее знакомым» финансовым терминам дефиниции на болгарском языке, а также предлагая ознакомиться с терминами-омонимами и омофонами (Рисунок 4):

| рус. износ | болг. износване | болг. износ | рус. экспорт |
|--|--|--------------------|---------------------|
| рус. изыскание изыскание денежных средств | болг. търсене, издирване, проучване търсене на парични средства | болг. изискване | рус. требование |

Рисунок 4 – Фрагмент учебного словника-минимума И. Бировой

4. В каждой части «Учебного словаря терминов по экономике и менеджменту» И. Е. Козырской [Козырская 2017], соответствующей тому или иному разделу экономической науки («Бухгалтерский учет», «Страхование», «Менеджмент» и

т.п.) или смежной с экономикой области («География», «Туризм» и т.п.), заголовочные единицы расположены в алфавитном порядке. Несмотря на то, что адресатом словаря названы иностранные студенты, магистранты и аспиранты, микроструктура словаря представляет собой ограниченный набор компонентов: заголовочное слово, перевод на английский и китайский языки, толкование, в отдельных случаях – отсылка к смежному термину.

Вызывают вопросы некоторые способы семантизации единиц. Так, например, термин *покупка* толкуется через омоним (Рисунок 5):

Покупка (purchase, 购买) – одна из стадий в процессе принятия решений о покупке, когда потребитель приобретает товар или осуществляет его замену.

Рисунок 5 – Фрагмент учебного словника-минимума И. Бировой

Некоторые дефиниции оказываются менее доступными для понимания, чем сами термины (Рисунок 6):

Агент (agent, 代理人、代理商) – посредник, совершающий по поручению предпринимателя (принципала) юридические и иные действия, в том числе по сбыту и приобретению товаров, путем заключения договоров от своего имени, но за счет принципала либо от имени и за счет принципала за вознаграждение.

Рисунок 6 – Фрагмент учебного словника-минимума И. Бировой

5. Словарь Н. В. Баско, Ч. Ц. Чэнь [Баско, Чэнь 2003] адресован не только студентам вуза, владеющим китайским языком, но и более широкому кругу пользователей, так как, по мнению авторов, в первую очередь он является информационно-справочным, а не учебным изданием. Область научного знания, описываемая в словаре, размыта: это сфера экономики, бизнеса, банковско-финансовой деятельности. Создатели словаря считают целесообразным внесение элементов разговорной речи и профессионального жаргона в такого рода продукты. Также словарь содержит «общеупотребительную лексику и фразеологию» экономики, перешедшую в общелитературный язык.

В 2024 г. появилась похожая версия указанного словаря с переводом терминов на английский язык – «600 актуальных терминов экономики и бизнеса» [Баско 2024]. Материалом для выборки единиц послужили учебные пособия и источники СМИ. Словарь содержит толкование термина, его грамматическую характеристику, указание на парадигматические связи, иллюстрации из профессиональной коммуникации (Рисунок 7):

АКЦИЗ, -а, м. Косвенный налог на товары и услуги частных предприятий, который взимается в виде надбавок к цене товара или услуги и включается в их конечную цену.

- Ответственность за сбор акцизов возлагается на налоговое управление, в котором зарегистрирована компания.

Син. акцизный налог

Англ. excise tax, excise duty

Рисунок 7 – Фрагмент словаря «600 актуальных терминов экономики и бизнеса»

Анализ доступных лексикографических источников обозначенной категории и материалов, описывающих их, приводит к следующим выводам:

во-первых, учебные словари по экономической науке для инофонов не имеют единообразного или достаточного схожего подхода к их составлению (отличаются принципы отбора лексики, ее источники, ее количество, формат ее представления, зонная структура, решение о включении стилистически маркированных элементов (жаргонизмов), и т.п.);

во-вторых, наблюдается несоответствие основным принципам учебной лексикографии (не всегда четко можно определить адресата словаря, нарушен принцип системности, принцип комплексности, принцип функциональности (в словарях отсутствует иллюстративная, энциклопедическая и другие зоны) и т.д.);

в-третьих, отсутствует четкая направленность словарей на конкретный подязык экономики (даже при заявленном ограниченном круге дисциплин в

словари внедряются общеэкономические или общенаучные единицы; понятие не включено в контекст того или иного фрагмента научного знания).

Перечисленные выводы свидетельствуют об актуальности создания словарей по подъязыкам экономики, соответствующих принципам учебной лексикографии и опирающихся на междисциплинарный подход, а также методики работы с такого рода материалами.

Выводы

В первой главе исследования обосновано применение междисциплинарного подхода с интегративным результатом в процессе получения иностранцами высшего образования в России и становления языковой личности специалиста. В качестве компонента системы иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности выступает *предметно-языковая компетенция*, подразумевающая интегрированную способность будущего специалиста использовать знания, умения, навыки, способы действия на уровне подъязыка специальности, необходимые для эффективного решения учебно-научных и учебно-профессиональных коммуникативных задач, связанных с освоением конкретной специальной области знаний (учебной дисциплиной). В структуре предметно-языковой компетенции можно выделить следующие элементы:

знание формы и значения единиц терминологического аппарата конкретной учебной дисциплины, включая их парадигматические связи, а также навыки их узнавания, понимания и употребления в учебно-научном и учебно-профессиональном дискурсе;

знание о словообразовательном и сочетаемостном потенциале ядерной и окооядерной лексики подъязыка дисциплины, навыки узнавания, корректного выбора и употребления единиц словообразовательного гнезда, навыки корректного выбора и употребления элементов в составе словосочетания и предложения;

знание лексико-грамматических моделей, актуальных для подъязыка дисциплины, навыки их выбора и употребления в речи;

знание о функционировании изучаемых единиц в предметном поле, об их системных связях с другими единицами в контексте учебно-научного и учебно-профессионального дискурса;

умение читать (с использованием различных видов чтения) и понимать на слух специальные тексты, в основе которых лежит изученный терминологический и грамматический каркас;

умение самостоятельного написания текстов различного объема на специальную тематику с использованием изученных лексических, грамматических и текстообразующих единиц (в том числе составлять план прочитанного текста, записывать ключевые моменты прослушиваемого текста, используя принятые сокращения и символику);

умение строить монологическое высказывание на специальную тему с опорой на план, вопросы, таблицы, материалы учебного словаря.

Предметно-языковая компетенция имеет в качестве коммуникативной основы подъязык специальности, который в данном лингводидактическом контексте понимается как низший уровень при изучении студентами языковой системы (причем характеристика «низший» здесь выступает как раз признаком его крайне высокой профессиональной значимости для обучающегося конкретного направления).

Лексическая система подъязыков представляет собой индикатор, позволяющий их обнаруживать и разграничивать. Под специальной лексикой понимается вся совокупность лексических средств, кроме общенародных и общенаучных, употребляемых в специальных областях человеческой деятельности: науке, технике, промышленном производстве, сельском хозяйстве, искусстве, культуре, спорте и т.д. Словообразовательные, морфологические, грамматические и синтаксические особенности специальных подъязыков несколько модифицированы в частотном аспекте (то есть в языке специальности преобладают иные, чем в общеупотребительном языке, явления, и иногда они

несут другое значение). Однако граница между ЯСЦ и общеупотребительным языком остается подвижной.

Одним из интегративных средств обучения может выступить учебный словарь по подязыку специальности как продукт перехода от лексического минимума к лексикографическому произведению, способному удовлетворить потребности пользователя во всестороннем описании ядерных лексических единиц дисциплины с учетом их функциональных возможностей и структурно-системных связей с другими ядерными единицами. Принципы учебной лексикографии (принцип учета адресата, принцип методической целесообразности, принцип системности, принцип функциональности, принцип комплексности, принцип минимальной достаточности, принцип разнонаправленной избирательности и др.) объясняют функции, которыми традиционно наделен такой тип лексикографических продуктов: учебную, систематизирующую, справочную и нормативную.

Существующие учебные словари по экономике для иностранцев не в полной мере удовлетворяют запросы студентов-инофонов, так как в материалах словарей наблюдается несоответствие основным принципам учебной лексикографии, структура словарей говорит о том, что отсутствуют единые подходы к проектированию такого рода продуктов, отсутствует четкая направленность словарей на конкретный подязык экономики. Перечисленные факторы свидетельствуют об актуальности создания словарей по подязыкам экономики, соответствующих принципам учебной лексикографии и опирающихся на междисциплинарный подход, а также методики работы с такого рода материалами.

ГЛАВА 2. Учебный словарь интегрированного типа по подязыку специальности как средство обучения иностранных студентов русскому языку в профессионально ориентированном аспекте

2.1. Этапы и принципы составления учебного словаря интегрированного типа

Рассуждения и результаты анализа существующих словарей, изложенные в предыдущей главе, приводят нас к идее о том, что истинный учет фактора адресата при проектировании лексикографического произведения в рамках профессионально ориентированного обучения иностранному языку на этапе освоения основных образовательных программ возможен лишь при ориентации на конкретную специальную дисциплину или ряд смежных курсов.

Выше мы рассмотрели интегративные признаки учебных словарей по языку специальности. Данные признаки дают нам возможность ввести термин *учебный словарь интегрированного типа по подязыку специальности*, под которым будет пониматься *лексикографическое произведение малой формы активного типа, отвечающее двухфокусной цели узкой группы иностранных адресатов: изучение средств чужого языка как основы для освоения профессионально ориентированной учебной дисциплины или комплекса связанных учебных дисциплин, а также служащее инструментом при решении значимых учебно-научных и учебно-профессиональных коммуникативных задач (прежде всего в рамках этой дисциплины).*

Рассмотрим, из каких этапов может состоять работа по созданию такого словаря.

Чаще всего в литературе встречается информация о четырех этапах создания лексикографического продукта, предложенных С. В. Гриневым-Гриневицем. На первом этапе осуществляется проектирование словаря в следующей последовательности: от определения области специальной лексики, планируемой к описанию, к определению типа словаря и его адресата, затем ставятся

ограничения по объему входящих в словарь статей и выясняются принципы отбора единиц. Далее выбирается структура словаря, то есть порядок расположения словарных статей (алфавитный или тематический), также формируется представление о композиционных частях словаря в целом. На втором этапе происходит отбор материала, из которого составляется словник (чаще всего единицы систематизируются по тематическому принципу). На следующем этапе специальная лексика описывается и анализируется, то есть вычленяются микроструктурные компоненты будущего словаря: парадигматические отношения, грамматические особенности, семантические признаки и т.п. На последнем этапе словарь готовится к изданию: производятся корректирование и оформительские работы. [Гринев-Гриневиц 2008: 220-225].

Нам кажется более полной схема работы над учебным словарем, предложенная Т. С. Марковой, О. Р. Цаболовой [Маркова, Цаболова 2017: 213]. Авторы говорят об этапах подготовки, обработки и апробации. Первый этап включает в себя, помимо указанных С. В. Гриневым-Гриневицем действий, анализ существующих словарей с целью выявления неточностей и других погрешностей, которые не следует допускать в новом произведении. Последний этап в свою очередь включает экспериментальную проверку словаря пользователями, что, на наш взгляд, является неотъемлемой частью работы над словарем.

Так как одной из основных задач нашего исследования является описание учебного словаря интегрированного типа, стоит подчеркнуть, что обязательным этапом его проектирования будет выступать блок мероприятий с участием преподавателя специальной дисциплины или ряда дисциплин (далее будем обозначать его словом «предметник»). В соответствии с этим предложим последовательность действий, которой можно придерживаться при работе над таким словарем и которая была выполнена нами:

1. Определение запроса адресата будущего словаря интегрированного типа.
2. Анализ существующих словарей по подъязыку данной области.
3. Консультация с преподавателем-предметником по формированию круга тем, в рамках которых будет реализовываться отбор единиц словаря (с выделением

обязательных и факультативных тем для следования принципу минимальной достаточности), а также для определения актуальных источников материала.

4. Отбор и анализ источников материала.
5. Определение принципов отбора единиц словаря и диапазона их количества.
6. Промежуточный отбор микрополей и единиц словаря.
7. Консультация с преподавателем-предметником по актуальности включения в словарь отобранных единиц.
8. Проектирование мега-, макро- и микроструктуры словаря исходя из потребностей пользователей и содержания.
9. Анализ и описание отобранной специальной лексики с учетом принципа активности.
10. Консультация с преподавателем-предметником по итогам работ (зона учебного толкования).
11. Внесение корректировок по результатам консультации с преподавателем-предметником.
10. Апробация материалов с адресатом.
11. Внесение корректировок по результатам апробации.
12. Итоговые оформительские работы.

Так как в данном параграфе нашей целью является дать общие характеристики процессу проектирования учебного словаря интегрированного типа, а словарь конкретного подъязыка специальности под запросы конкретного адресата будет описан в следующих частях работы, остановимся сейчас только на базовых принципах работы.

Для отбора источников материала необходимо определить страты, в рамках которых будут функционально значимыми единицы словаря. Для учебной сферы источниками будут служить учебники и учебные пособия, терминологические словари и справочники, материалы лекций и практических занятий конкретного курса (факультативно) как основные средства обучения. По мнению О. А. Зябловой, «определение круга источников специальной лексики как часть процесса отбора специальной лексики зависит во многом от методологической

установки словаря – чем больше тематический охват и объем словаря, чем сильнее выражена инвентаризационная функция, тем большее число источников необходимо обработать» [Зяблова 2005: 99]. Таким образом, исходя из целей иностранных студентов вузов, нет необходимости расширять спектр опорных материалов. Причем в ситуации с созданием словаря для 1-2 курсов имеет смысл привлекать и школьные учебники по смежным базовым предметам как источники фундаментального знания.

Отбор лексических единиц для учебного словаря является одним из важнейших этапов проектирования: этот этап характеризуется стремлением автора к объективности в оценке вклада данных единиц в содержание обучения и в то же время невозможностью уйти от субъективного авторского представления о том, что является важным (в частности, какие критерии отбора признать ведущими).

Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез выделяют три взаимосвязанные группы принципов отбора продуктивной и рецептивной лексики в процессе обучения иностранному языку: статистические, лингвистические и методические, которые также находят отражение в словаре методических терминов Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина [Азимов, Щукин 2009: 121]. К первой группе авторы относят частотность (суммарное употребление слова в источнике или источниках) и распространенность (количество источников, в которых данное слово встречалось хотя бы один раз), которые соединяются в таком свойстве лексики как употребительность. Во вторую группу вошли принципы, предложенные Л. В. Щербой, И. В. Рахмановым для лексикографических нужд: принципы сочетаемости, стилистической неограниченности, семантической ценности, словообразовательной ценности, многозначности слова; строевой способности и частотности. Методические принципы (третья группа) зависят от типа образовательного учреждения, цели обучения, программы [Гальскова, Гез 2004: 294].

Необходимо сделать оговорку насчет принадлежности отбираемых единиц к тому или иному пласту лексики: в предыдущей главе мы уже упоминали, что словник учебных словарей по языку специальности иногда сопоставляется с

понятием «терминологический минимум» или «лексический минимум». По нашему мнению, словари активного типа для начального и среднего уровня владения языком должны быть ближе к понятию лексического минимума по тому или иному предмету или ряду смежных предметов (но не равными ему) не только как продукты, отражающие место термина в терминосистеме той или иной области знания, но как форма многогранного представления потенциала той или иной единицы (не всегда термина на этом уровне), ее включения в более широкий (чем терминосистема) контекст, тем самым давая возможность решать прагматические задачи. Вслед за Б. А. Лapidусом отметим, что базисной характеристикой лексического минимума является «обязательность его единиц для всех учащихся, причем обязательность этих единиц определяется тем, что для выпускников данного учебного заведения они являются коммуникативно наиболее значимыми» [Лapidус 1986: 24]. Е. И. Маркина отмечает, что учебные словари, несмотря на их схожесть с лексическим минимумом, отличаются отсутствием жестких количественных и временных ограничений по усвоению их единиц, в то же время их формат позволяет дать более детальную характеристику входящему в них материалу [Маркина 2011: 249].

Для отбора специальной лексики при составлении учебных словарей для вузов считаем целесообразным учет следующих параметров, опирающихся на указанные ранее принципы:

1. **Предметная ценность**, то есть вклад лексической единицы в формирование предметной компетенции. Данный параметр оценивается посредством консультации с преподавателем-предметником. Указанный параметр позволяет минимизировать количество входящих в словарь единиц в методических целях (исключающих задачу описать максимальный пласт лексики), формируя понятийный «скелет» дисциплины, а также прийти к согласованности с учебной программой как по специальной дисциплине, так и по языку специальности.

2. **Системность** предполагает, во-первых, что встреча с данной лексической единицей возможна в рамках изучения других дисциплин того же учебного профиля. Так, например, термин «экспорт» является сквозным для нескольких

дисциплин, но будет включен в учебный словарь «Международные экономические отношения» как базовое понятие этой дисциплины. Во-вторых, системность предполагает возможность использования отобранного слова в составе дефиниции другого термина или понятия.

3. **Устойчивость** лексической единицы можно охарактеризовать как ее регулярность, типичность использования (то есть предпочтение обычно отдается «классическому» варианту, а не его аналогу (например, недавно появившемуся заимствованию, которое еще не приобрело уверенных позиций в системе языка, или жаргонизму)).

4. **Словообразовательный потенциал** представляет собой способность единицы к образованию словообразовательных гнезд. Специальная лексика характеризуется большим количеством словообразовательных связей, что выступает вспомогательным фактором в процессе рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, дает толчок к развитию языковой догадки. Таким образом, предпочтительно вводить в словарь единицы, чьи однокоренные слова также представляют собой коммуникативно значимые для данной страты элементы.

5. **Стилистическая избирательность** предполагает, что учебный словарь не должен содержать элементы разговорного стиля, профессиональные жаргонизмы и т.п. (только если знакомство с ними не является целью адресата, для которого создается словарь).

7. Параметр **частотности** в нашем исследовании можно назвать вспомогательным при выделении заголовочных единиц, так как мы полагаем, что механический подсчет количества повторов той или иной единицы в текстах лишь затруднит отбор ключевых понятий в связи с высокой концентрацией общенаучной лексики, большая часть которой уже знакома обучающимся (например, изучена на подготовительном факультете) или встречается в рамках нескольких дисциплин, что само по себе обеспечивает ее рециркуляцию и, как следствие, лучшее усвоение. К тому же, активный тип словаря, формируемый нами, предполагает учет принципа сочетаемости, что будет отражено в зоне

сочетаемости и зоне активизации речепорождения. Это позволит включить высокочастотные единицы в тело словаря, не оттягивая внимание адресата от базового понятийного аппарата. Тем не менее этот параметр может учитываться при определении предметной ценности элемента: так, при сравнении основных понятий одних и тех же тем в учебных материалах предпочтение для включения в словарь будет отдаваться тем единицам, которые встречаются в большем количестве различных материалов.

Дополнительным параметром, выделенным О. А. Казаковой и др., является наличие в материале-источнике объяснения терминологической единицы, «сам факт существования которого указывает на то, что учащиеся должны не просто понимать данный термин, но быть готовыми дать ему определение» [Казакова, Краевская, Фрик 2019: 108].

Объективный подход к отбору лексики должен учитывать временной, материальный и технический ресурс авторов. Затраты авторов не должны превышать пользу проекта. Это позволит сосредоточиться на значимых моментах и привести продукт к завершению.

При отборе лексики для учебного словаря возникает справедливый вопрос о том, можем ли мы опираться на лексический минимум для профессионального модуля. Типовым условием для поступающих в российские вузы иностранцев является владение русским языком как иностранным на уровне В1. В «Требованиях к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным» [Андрюшина 2020], на которые обычно ориентируются преподаватели, есть раздел, посвященный лексическому минимуму для различных профилей обучения (для последующих уровней лексический минимум отсутствует). Рассмотрим на конкретном примере ограниченность содержания данных минимумов и докажем потребность в их расширении учебными словарями. Так, например, минимум экономического профиля включает около 500 слов, среди которых встречаются единицы, актуальные для различных дисциплин школьного (*биосфера, суша, недра, среда обитания* – география, *плюс, минус, модуль* – математика и т.п.) и вузовского циклов (*аккредитив* –

банковское дело, *конвертировать, курс валют, импортировать* – предметы, связанные с мировой экономикой, и т.п.), а также большое количество общенаучной (*свойство, сформироваться, понятие, фактор* и т.п.) и другой общей лексики (*острый, учреждение, территория, управлять* и т.п.). Представление непоследовательного (например, здесь есть слова *импорт, импортировать*, но отсутствуют *экспорт* и *экспортировать*) и не во всем актуального пласта лексики объясняется стремлением авторов максимально охватить базовые (и потому в большинстве своем общенаучные) единицы области науки и затронуть ее периферию.

Однако даже усвоение всех единиц минимума не дает обучающемуся возможности полноценного включения в образовательный процесс с точки зрения владения языком. В упомянутых нами «Требованиях...», например, в разделах, посвященных рецептивным видам деятельности, упоминается, что иностранец «должен уметь понимать на слух информацию, представленную в виде монологического высказывания информативно-объяснительного характера (объяснение преподавателя, учебная лекция)», а также «должен уметь понимать тему, проблему и основное содержание прочитанного текста; главную и второстепенную информацию отдельных смысловых частей, логические, причинно-следственные связи между ними и выводы» [Андрюшина 2020: 21-22]. Содержание текстов должно соответствовать программе предвузовской подготовки. Общеэкономические тексты, с которыми обучающийся знакомился на предвузовском этапе, во-первых, чаще всего представляют собой адаптированные материалы, а во-вторых, они не учитывают дальнейшую специализацию, которая будет выбрана студентом (мы уже упоминали о принципиальных несовпадениях в запросах адресатов разных специальностей). Обратимся к тексту из указанного в рабочей программе дисциплины «Международные экономические отношения» учебника, с которым студенты знакомятся в начале курса (ограничимся объемом, рекомендуемым «Требованиями...» для изучающего чтения в 400-500 слов) (Приложение 1). В тексте 436 слов, из которых иностранцам для корректного представления о

содержании должно быть знакомо более 95%. Таким образом, с методической точки зрения предполагается, что только 20 слов окажутся новыми (причем главным образом такими, которые не будут мешать восприятию основной информации). Составим приблизительный список только из специальных единиц, встречающихся в данном тексте и не отраженных в лексическом минимуме (отметим, что многие понятия являются составными, а знание отдельных компонентов не позволяет понять суть явления):

мирохозяйственные связи, движение капитала, технологический процесс, материнская компания, ТНК, интернационализация производства, стандартизированный продукт, специализация стран и регионов, международное разделение труда, развивающиеся страны, кооперационные отношения, международная корпорация, импортная пошлина, страна базирования, предметная специализация, подетальная специализация, поузловая специализация, технологическая специализация, внутрифирменное разделение труда, промышленно развитые страны, патент, лицензия, франчайзинг, совместное предприятие, иностранные инвестиции, головная компания.

Этот отрывок содержит 26 новых лексических единиц языка специальности, среди которых большинство представляет собой многокомпонентные образования. Даже зная все остальные слова текста, студент не сможет адекватно воспринять предметное содержание, наиболее важные компоненты которого представлены указанными единицами. Таким образом, возникает необходимость в дополнительной поддержке в виде учебного словаря. Перечисленные в параграфе этапы и принципы лексикографической работы позволяют учесть описанные несоответствия.

2.2. Подходы к представлению лексико-семантического поля подязыка специальности в учебных словарях (на материале языка экономики)

Одним из важнейших этапов при проектировании учебного словаря, описанных нами выше, является разработка макро- и микроструктуры словаря. Лексический

пласт того или иного языка специальности, а также его подъязыков представляет собой по сути трехмерное лексико-семантическое поле, объем которого формируется парадигматическими, синтагматическими и ассоциативно-деривационными измерениями [Новиков 1999: 242]. Под лексико-семантическим полем понимается «множество языковых единиц, объединенных общим (инвариантным) значением» [там же: 238], относящихся к разным частям речи. Однако при составлении учебного словаря целесообразно брать во внимание *учебное лексико-семантическое поле*, под которым мы будем понимать *множество языковых единиц различных частей речи, объединенных общим (инвариантным) значением, количество которых ограничено учебными целями, а выбор мотивирован содержанием специальной дисциплины*. В силу принципа избирательной достаточности содержание учебного словаря подъязыка дисциплины представлено прежде всего единицами, составляющими ядро учебного семантического поля, и в меньшей степени периферией (периферия также может быть описана в словарях по смежным дисциплинам или же известна обучающимся в качестве общенаучных единиц). Отнесенность к ядру должна быть согласована автором словаря с преподавателем-предметником. Рассмотрим, в какой форме можно представить компоненты учебного лексико-семантического поля с помощью учебного словаря и как в целом организовать информацию в словаре.

Любой словарь имеет макро- и микроструктуру. Под макроструктурой мы понимаем взаиморасположение компонентов словаря. Основную часть словаря занимают словарные статьи, которые могут быть представлены либо в алфавитном порядке, либо в соответствии с семантическим подходом, при котором словарная статья предлагается как компонент группы статей, объединяющих лексические единицы по общим семантическим признакам.

Для учебных словарей по языку специальности как продуктов, описывающих фрагмент картины мира, связанный с учебно-профессиональной деятельностью людей, актуальным является членение этого фрагмента на более мелкие сегменты с соблюдением принципа их семантической близости. Такая фрагментарная

систематизация информации присуща идеографическим словарям, где для описания лексики используется принцип «от значения к знакам» [Новиков 1999: 309]. В случае с учебным словарем интегрированного типа сама природа описываемых единиц, их семантика предполагает, что они приобретают или теряют те или иные компоненты значения при включении в особый контекст, при наличии связей с другими единицами поля (как, например, в случае со словом *импорт*, о котором упоминалось в главе 1). Из перечисленных нами ранее ведущих принципов учебной лексикографии следует, что идеографический подход является ведущим при проектировании учебного словаря подъязыка специальности. Подробнее об отличиях в общем и учебном структурировании лексики будет сказано далее при описании конкретного лексико-семантического поля.

В макроструктуру словаря входят такие части, как предисловие, информация об условных обозначениях, навигационная информация, список использованной литературы, в отдельных случаях – инструкция по использованию словаря, дополнительный материал (приложения) и раздел с упражнениями (что актуально для учебных словарей). В некоторых исследованиях (например, [Балканов 2017: 84]) совокупность данных компонентов (включая массив словарных статей) и их местоположение определяются как мегаструктура словаря.

Более пристального внимания заслуживает микроструктура словаря, т.е. организация информации в «теле» словарной статьи. Данная проблема представляла интерес для таких исследователей, как Ю. Д. Апресян [Апресян 2000: 8-17], Л. П. Крысин [Крысин 2008: 69-76], Н. П. Денисов [Денисов 1977: 205-225], В. В. Дубичинский [Дубичинский 2008: 56-60], Н. Ю. Шведова [Шведова 1988: 6-11], Г. М. Васильева [Васильева 2019: 370-372], Т. В. Жеребило [Жеребило 2015: 194-199], Н. М. Несова [Несова 2016: 203-206], И. С. Кудашев [Кудашев 2007: 56-65], Б. Аткинс [Atkins 2008: 200-260], П. Фуэртес Оливера [Fuertes-Olivera 2001: 33-51], Д. Омрчен [Omrčen 2021: 185-191], К. Флинц [Flinz 2011: 83-88] и др.

С. В. Гринев-Гриневиц выделяет следующие группы параметров в микрокомпозиции статьи терминологических словарей: регистрационные (сведения об условиях записи информации о конкретной лексической единице), формальные (данные об особенностях материальной формы лексической единицы), этимологические, атрибутивные (отнесение единицы к определенной сфере функционирования), интерпретационные (толкование), ассоциативные (показатели связи термина с другими терминами), прагматические, иллюстративные и микроструктурные (сама структура статьи, ссылочный аппарат, используемые шрифты и т.п.) [Гринев-Гриневиц 2008: 220].

Традиционно в основе составления словарной статьи лежит зонный принцип, который «позволяет представить сведения о слове в систематическом и при этом структурированном виде, благодаря чему не только легче усвоить эти сведения, но и увидеть сходства и различия слов в семантике, грамматических характеристиках, в сочетаемости с другими словами и иных свойствах» [Крысин 2008: 64]. Зонный принцип, в свою очередь, опирается на положение о лексикографическом типе или параметре [Караулов 1981: 51], т.е. о группе словарных единиц с совпадающими свойствами различного рода, для которых требуется единообразное описание в словаре. Следовательно, зоной называется «такая композиционная часть словарной статьи, которая имеет длину от слова до сложного синтаксического целого, представляет собой область описания словарной единицы в определенном аспекте, характеризуется целостностью, неразорванностью представления информации и содержит один (и более) лексикографический параметр» [Перфильева 2017: 62-64].

Так как из рассмотренных в главе 1 словарей наибольшей учебной направленностью обладают три лексикографических продукта ([Григорьева, Сатретдинова 2016: 106-109], [Малкова 2016: 129-131], [Бирова 2020: 325-331]), было целесообразно проанализировать их микроструктуру.

Ниже приведем сопоставительную таблицу зон статей указанных словарей (Таблица 2) и сформулируем краткие выводы. Детально с результатами анализа можно ознакомиться в статье [Долбилова 2024: 68-80].

**Таблица 2 – Зоны статей проектов учебных словарей по языку
экономики**

| Зона \ Словарь | Григорьева | Малкова | Бирова |
|--|--------------------------------------|--|---|
| «вход» | + | + (только существительные) | + |
| зона произношения | ударение | + | ударение расставлено только в случае отличия от болгарских форм |
| зона орфографии | + | + | + |
| зона грамматических форм и характеристик | только слова-ядра (родового понятия) | + | + |
| зона словообразовательных связей | + | + | + |
| зона этимологии | только слова-ядра (родового понятия) | + | - |
| зона стилистических, эмоционально-оценочных помет и помет, указывающих на вхождение в ту или иную область знания | - | - | + (жаргонизмы) |
| зона толкования | + | + | «к менее знакомым финансовым терминам» на болгарском языке |
| зона семантической и лексической сочетаемости | + | + | - |
| зона родовых и видовых связей | + | - | - |
| зона синтаксического управления | - | - | + |
| зона иллюстраций | + | + | - |
| зона парадигматических связей | + | + | + |
| зона энциклопедической информации | - | - | - |
| зона перевода | - | - | + (для справок приводятся интернациональные соответствия) |
| зона отрицательного материала | - | - | - |
| библиографическая зона | - | - | - |
| зона фразеологизмов и терминологических сочетаний | + | присутствуют терминологические сочетания | + |
| зона визуальной поддержки | только там, где возможно | - | - |

Логика микроструктуры проанализированных словарей не совпадает. Зачастую представление об адресате учебного продукта является размытым или охватывающим слишком широкую аудиторию с разными потребностями и целями. Объективным оказывается тот факт, что словари ориентированы на уровень владения русским языком А2+. В большинстве словарей присутствует зона толкования и грамматические пометы. Не всегда заголовочные единицы характеризуются с позиции «адекватной семантизации» (термин П. Н. Денисова), которая способствует обучению как активным, так и пассивным видам речевой деятельности [Денисов 1993: 211]. Адекватная семантизация предполагает многоуровневое описание заголовочной единицы, соответствующее в то же время дидактическому принципу необходимой достаточности.

Данные особенности могут объясняться в том числе и спецификой социальных наук, в круг которых включаются экономические науки. О. А. Зяблова пишет о размытости границ между дисциплинами, неопределенности объектов этих наук, отсутствии строгих дефиниций у терминов, трудностях в сжатии концептуальной информации, использовании неформальных каналов коммуникации и т. п. [Зяблова 2005: 63]. Перечисленные черты отражают субъективное начало гуманитарных наук, предполагающее ценностные суждения о характеризующих объектах.

Прежде чем перейти к описанию оптимальной, на наш взгляд, микроструктуры учебного словаря по подъязыку специальности, стоит провести обзорный анализ параметров словарной статьи тех источников, к которым потенциально могли бы обратиться будущие экономисты при обучении на русском языке как иностранном.

Во-первых, рассмотрим «Русский семантический словарь» под редакцией Н. Ю. Шведовой [Русский семантический словарь 2003]. В данном словаре не выделяется отдельная группа для такой области экономики, как «Международные экономические отношения» (которая лежит в основе нашего словаря). Так, среди основных разделов экономической науки в статье «экономика» перечислены экономическая статистика, финансы и кредит, экономика труда, экономика

отраслей народного хозяйства, региональная экономика [там же: 371]. В разделе «Экономическая деятельность, государственные преобразования в экономике. Экономические состояния» представлены только лексемы «импорт», «экспорт», «безработица», «демпинг» [там же: 523-525, 531]. Словарная статья представляет собой заглавное слово с ударением и грамматическими пометами (род, окончание в родительном падеже), толкование, иллюстративную и словообразовательную зоны. Стоит отметить, что предложенные толкования отличаются краткостью и доступностью формулировок (например, *Экспорт – вывоз товаров, капиталов, технологий за границу*). Однако лексическое наполнение словаря ограничено и не является репрезентативным для специалистов или будущих специалистов той или иной области. Такая ограниченность в представлении материала объясняется авторами словаря: перед ними не стояла задача включения узкоспециальных терминов и специфически профессиональных значений [там же, XXII].

Терминологические словари в свою очередь ориентированы на описание конкретных фрагментов научной картины мира. Чаще всего в данной категории встречаются переводные словари. Толковые терминологические словари обычно представляют собой коллекцию терминов, расположенных в алфавитном порядке, и их дефиниции ([Бичик 2009], [Райзберг 2024], [Словарь внешнеэкономических и таможенных терминов 2018], [Словарь финансово-экономических терминов 2021] и др.). Некоторые авторы включают в микроструктуру этимологические данные и информацию о парадигматических связях. Ограниченность в использовании данных словарей иностранными обучающимися начального и среднего уровней связана с отсутствием зон лингвистической информации, иллюстративной зоны, что не способствует активному продуктивному использованию понятий. Лексемы не делятся на семантические группы, их количество избыточно, и в то же время они включены в терминологическую основу разных подязыков, принципы их отбора не всегда очевидны. Толкования в таких словарях отличаются от учебных объемом за счет более детального подхода к их составлению, стремления к исчерпывающему объяснению. Авторы не упрощают, не адаптируют тексты статей, обращаясь к адресату – носителю языка. Так, например, статья

«абсолютное преимущество» состоит из следующего объемного толкования: *АБСОЛЮТНОЕ ПРЕИМУЩЕСТВО* — возможность государства, региона, компании, возникающая вследствие географического положения, удачного размещения, ресурсного потенциала, других выгодных условий, производить товар с минимальными издержками производства и обращения в сравнении с иными странами, регионами, фирмами, выпускающими тот же или аналогичный товар. Благодаря такому преимуществу удастся продавать свой товар на рынке по более низкой цене и обходить конкурентов [Райзберг 2024: 8]. В учебном словаре в данном случае предпочтительно было бы включение термина в один блок с такими понятиями, как сравнительное и конкурентное преимущество, введение примеров функционирования данного понятия в экономической науке, описание лингвистических особенностей и т.п.

Таким образом, рассмотренные словари не удовлетворяют параметрам учебной лексикографии, о которых мы писали ранее.

Учебные словари по подъязыкам специальности можно обозначить как интегративные продукты благодаря их полиаспектности, т.е. стремлению рассмотреть единицу как с лингвистической, так и с предметной стороны. Под интегративными продуктами нами понимаются «материализованные формы существования интеграции-результата (они могут быть словесно-текстовыми, предметными, деятельностными и др.)» [Нагель 2015: 76]. Следовательно, первостепенная функция такого жанра словарей – учебная – реализуется в двухфокусном направлении, о роли которого при приобретении профессионального знания на иностранном языке нами говорилось в главе 1.

Исходя из проведенного выше анализа, считаем оптимальным наличие в учебном словаре следующих зон:

1) **Заглавная зона («вход»)** представляет собой отдельное слово или словосочетание из двух и более компонентов, которые семантически представляют собой единое целое для данного языка специальности. При наличии необходимо представлять информацию об аббревиации. Современным подходом к репрезентации произносительных норм выступает QR-код, ведущий к

аудиофайлу. Малая форма словаря предполагает, что в эту зону входят имена существительные, имена прилагательные и глаголы как наиболее частотные части речи. Заглавная зона технически включает в себя **зону орфографии** и **зону произношения**.

2) В **зоне грамматических форм и характеристик** находится информация о грамматических признаках лексических единиц, которые могут вызвать сомнение у иностранных обучающихся (например, особая форма Р.п.).

3) **Зона словообразовательных связей** информирует о мотивирующих для заглавной единицы словах либо словообразовательных гнездах, полученных от заглавной единицы или ее компонентов. Здесь также может быть предложен грамматический комментарий.

4) Факультативная **зона парадигматических связей** указывает на наличие близких или противоположных к заглавной единице по значению слов. Мы сознательно не используем здесь термины «синоним» и «антоним», так как их присутствие в специальных языках является спорным.

5) **Учебное толкование** должно носить краткий и доступный характер. К учебному толкованию не может быть предъявлено требование полноты, так как основной его задачей является объяснение нового через известное (как в предметном, так и в языковом плане).

6) В **зоне лексической и семантической сочетаемости** представлен так называемый «строительный материал» для продуктивных видов речевой деятельности. Сложность заполнения этой зоны связана с отсутствием общепринятых критериев для отбора словосочетаний, которые нужно внести в словарь: «в большинстве случаев составитель словаря опирается на собственную интуицию» [Крысин 2008: 134]. Понятно, что в такого рода словарях семантическая сочетаемость ограничена рамками специальной дисциплины. В нашем случае материалы этой зоны формировались посредством сплошной выборки (включая применение инструментов искусственного интеллекта для поиска сочетаемости слов в учебных текстах).

7) Так как отбор единиц словаря основан на работе с учебной литературой, целесообразно размещать в **иллюстративной зоне** фрагменты текстов, на базе которых строится курс по предмету или циклу предметов. Таким образом мы обеспечиваем репрезентацию и рециркуляцию как предметного, так и лингвистического знания, оставаясь в рамках изучаемого круга дисциплин, не отягощая студента новой информацией.

8) Недостатком большинства учебных словарей по языку специальности является отсутствие **зоны энциклопедической информации**. Для языка многих наук характерно использование не только вербальной, но и знаковой системы передачи знания, потому актуальным блоком словарной статьи является зона с формулами, схемами, таблицами, статистическими данными и другими опорными элементами. Здесь могут быть даны основные классификации того или иного явления, хронологические ленты, другая справочная информация и т.п. Важно не перегружать данную зону избыточным материалом, так как задача дать полную характеристику тому или иному понятию стоит перед преподавателями и основными материалами курса.

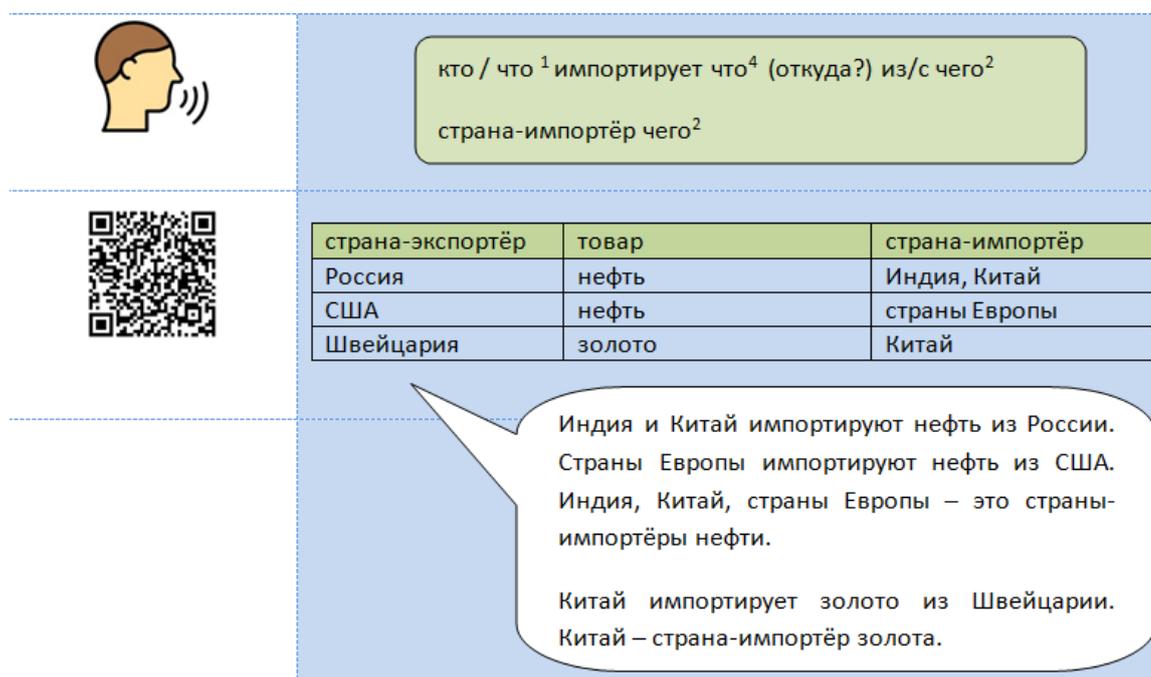
9) Учебная функция словаря не должна быть ограничена в своей активной направленности имеющимися заголовочными единицами. Понимание заголовочной единицы и анализ вариантов ее функционирования в речи не дают обучающемуся возможности выйти за рамки употребления конкретно этого слова или словосочетания, то есть отдельно выученное понятие само по себе оказывается нефункциональным. Мы предлагаем ввести в микроструктуру словаря новый тип зоны – **зону активизации речепорождения**. Данная зона должна отвечать на вопрос студента: «А что еще и как я могу сказать об этом явлении?». Заголовочное понятие в таком случае является как бы тематико-семантической оболочкой для более объемного содержания. Заголовочное слово (мы уже упоминали это, когда анализировали фактор частотности при отборе слов) может встречаться крайне редко в основном массиве учебных текстов, несмотря на то, что все они созданы как раз для объяснения, описания данного явления.

В данной зоне должны располагаться коммуникативные опоры, помогающие строить корректные высказывания, а также текстообразующие элементы, такие как:

- лексико-грамматические модели для описания фрагмента действительности, связанного с заглавной единицей статьи;
- вербальное оформление формул, решений задач;
- средства связи между частями текста;
- общепринятые сокращения (*тыс., кг, чел, шт.* и т.п.).

Отбор элементов для данной зоны производился по следующему алгоритму:

1. Если заглавная единица или участники ее словообразовательного гнезда входят в актуальную для данного подязыка лексико-грамматическую модель, то в зону активизации речепорождения будет включаться эта модель / модели (например, в статье *импорт* будут присутствовать модели *кто / что* / *что* *импортирует что куда / откуда* и *страна-импортёр чего* (Рисунок 8)).



кто / что ¹ импортирует что⁴ (откуда?) из/с чего²
страна-импортёр чего²

| страна-экспортёр | товар | страна-импортёр |
|------------------|--------|-----------------|
| Россия | нефть | Индия, Китай |
| США | нефть | страны Европы |
| Швейцария | золото | Китай |

Индия и Китай импортируют нефть из России. Страны Европы импортируют нефть из США. Индия, Китай, страны Европы – это страны-импортёры нефти.

Китай импортирует золото из Швейцарии. Китай – страна-импортёр золота.

Рисунок 8 – Зона активизации речепорождения статьи «импорт»

2. При несоблюдении указанных выше условий проводится сплошная выборка лексико-грамматических моделей, которые присутствуют в обозначенных источниках отбора материала в контексте объяснения или описания явления или

процесса, называемого заглавной единицей. Актуальными моделями будут считаться те, количество вхождений которых превышает три вхождения. Так, например, при рассмотрении такого понятия, как *безработица*, частотными являются модели для описания изменения объекта (*что растёт / увеличивается / повышается* и модели с противоположным значением (Рисунок 9)).

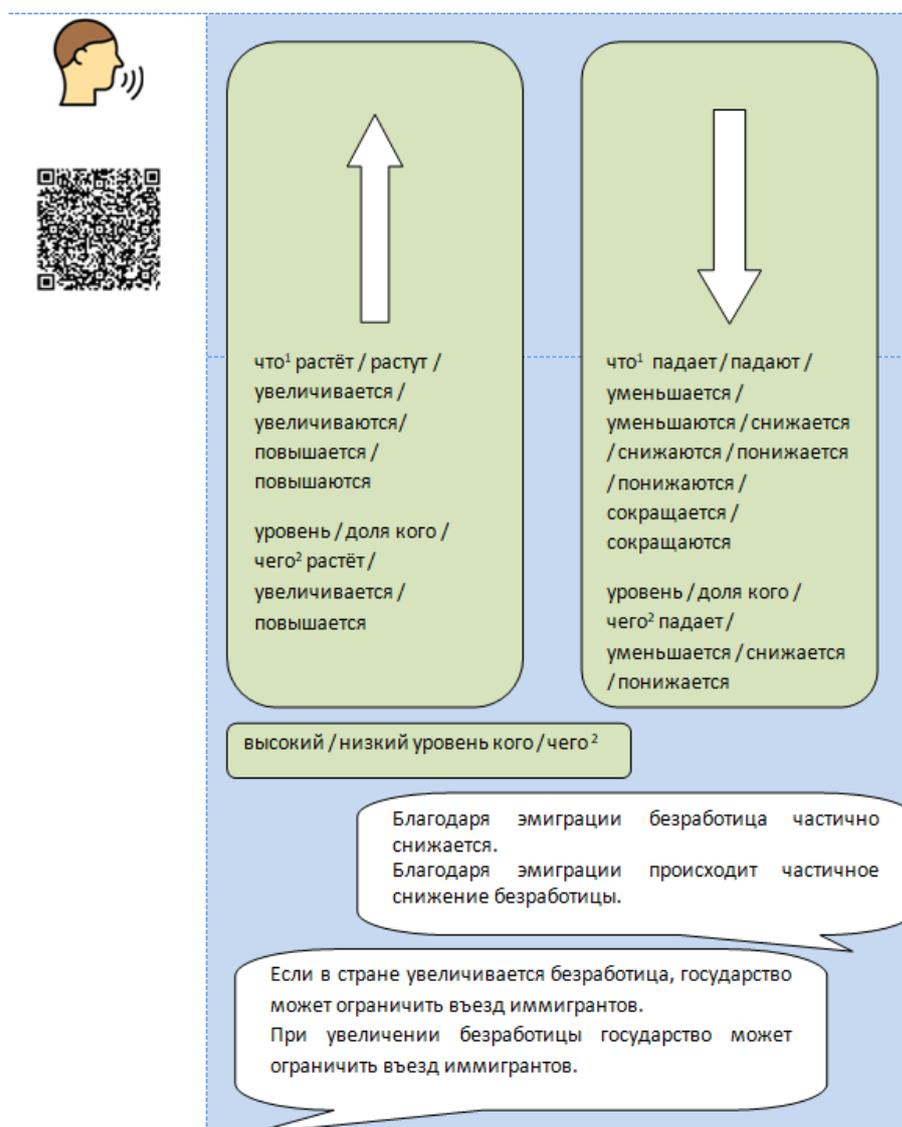


Рисунок 9 – Зона активизации речепорождения статьи «безработица»

3. При участии понятия из заглавной зоны в качестве компонента расчетных задач той или иной специальной области в зону активизации речепорождения вводятся способы вербального оформления решения такого рода задач (Рисунок 10).



что¹ определяется по формуле
 что¹ определяется как что¹ (сумма, разность, произведение) чего²
 и чего²
 что¹ определяется как что¹ (отношение) чего² к чему³

+ сумма
 - разность
 * произведение
 / отношение

Коэффициент относительной экспортной специализации определяется по формуле:

КОЭС = $\frac{\varepsilon_o}{\varepsilon_m}$,

где КОЭС — коэффициент относительной экспортной специализации;
 ε_o — удельный вес товара в экспорте страны;
 ε_m — удельный вес аналогичного товара в мировом экспорте.

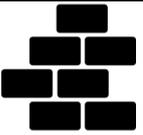
Коэффициент относительной экспортной специализации определяется как отношение удельного веса товара в экспорте страны к удельному весу аналогичного товара в мировом экспорте.

Рисунок 10 – Фрагмент зоны активизации речепорождения статьи «международная специализация производства (МСП)»

4. При невозможности вычленения указанных выше элементов в зону активизации речепорождения включаются актуальные для данного подъязыка общенаучные лексико-грамматические модели или текстообразующие элементы (*во-первых, во-вторых* и т.п., *таким образом, и так далее, и тому подобное* и т.д.), предъявляемые с целью рециркуляции знакомого материала (Рисунок 11).

Наличие зоны активизации речепорождения обусловлено дидактическим принципом активности и предполагает стимулирование развития речевой деятельности. Включение данной зоны расширяет потенциал зоны сочетаемости до уровня высказывания. Способность переноса речевого навыка в речевую ситуацию формируется благодаря следованию методическим рекомендациям, включающим систему заданий и упражнений, сопровождающих словарь (о чем будет сказано ниже).

Таблица 3 – Условные обозначения в учебном словаре

| Символ | Значение |
|---|---|
| = | соединяет близкие по значению понятия |
| ≠ | соединяет противоположные по значению понятия |
|  | зона толкования |
|  | зона сочетаемости |
|  | иллюстративная зона |
|  | зона энциклопедической информации |
|  | зона активизации речепорождения |
| <i>только ед.ч., только мн.ч., Р.п. и др.</i> | грамматические маркеры |

Изложенные в данной части работы положения о композиционных особенностях учебных словарей по подязыку специальности позволяют нам перейти к описанию конкретного лексико-семантического поля, единицы которого послужили материалом при создании словаря «Международные экономические отношения: русский язык как иностранный».

2.3. Лексико-семантическое поле «международные экономические отношения» как предмет описания в учебном словаре интегрированного типа

В предыдущем параграфе мы рассматривали этапы работы составителей над учебным словарем по языку специальности. К первому этапу нами было отнесено

выявление запросов адресата словаря, то есть указаний «на необходимый конкретной категории предполагаемых читателей словаря аспект рассмотрения той или иной языковой единицы, равно как и на целесообразную глубину рассмотрения этого аспекта» [Морковкин 1992: 33]. В нашем случае исходя из совокупности значимых учебно-научных и учебно-профессиональных задач к таким запросам можно отнести следующие:

- четкое понимание обучающимся функции словаря: перевод предъявленного понятия не является задачей первой необходимости (для этого студент скорее воспользуется электронным словарем); будущему специалисту потребуются знания о функциональных особенностях искомой лексики;

- в словаре должна быть репрезентация системно-структурного содержания дисциплины, подъязык которой описывается, коррелирующая с основными материалами курса, для восприятия студентами словаря как неотъемлемого инструмента учебного процесса;

- в основе словаря должны лежать базовые понятия дисциплины для разграничения важного и факультативного в процессе обучения;

- словарь должен обозначать взаимосвязь лексем с другими терминами и понятиями (в том числе, фундаментальных и смежных дисциплин);

- словарь должен содержать зоны, отражающие функционирование термина (понятия) как фонетической и графической оболочки для семантического вложения (в разделе о микроструктуре мы упоминали о сопровождении материалов QR-кодами с аудиоподдержкой);

- в микроструктуру словаря должны входить зоны, показывающие функционирование термина как когнитивного понятия, подразумевающего многоступенчатое разноплановое содержание, описание которого не требует повторяющегося физического названия термина (как это ни парадоксально, если говорить о гуманитарных науках, на практике мы достаточно редко называем сам термин или само понятие: его многосторонняя характеристика в учебно-научной или учебно-профессиональной сфере нуждается в использовании иных языковых и речевых единиц);

- четкие алгоритмы работы со словарем.

Ранее нами были проанализированы имеющиеся словари по русскому языку как иностранному для экономического профиля, что можно обозначить как следующий этап работы над новым продуктом (там же были сделаны выводы об оптимальных микро- и макроструктуре).

Далее (после консультации с предметником) следует приступить к работе с источниками материалов: отобрать и проанализировать их, опираясь на лингвометодические принципы, определить минимальное, но достаточное количество лексических единиц, планируемых к включению в словарь.

В предыдущем параграфе нами было предложено понятие учебного лексико-семантического поля (ЛСП). Мы опираемся на понятие поля, а не лексико-семантической группы, так как заглавными единицами в нашем случае будут выступать слова различных частей речи. Для формирования массива наиболее значимых для учебных целей единиц ЛСП «Международные экономические отношения» нами были рассмотрены рекомендованные преподавателями специальной дисциплины группы источников:

1) учебники и учебные пособия для студентов по дисциплинам «Мировая экономика» и «Международные экономические отношения»: [Александров, Круглов 2017], [Андреева 2014], [Веснин, Поникаров 2020], [Волкова 2012], [Евсеева 2012], [Мировая экономика и международные экономические отношения 2013], [Мировая экономика и международные экономические отношения 2016], [Окороков, Скворцова, Федорец 2012], [Цыпин 2022], [Чучулина 2020].

2) учебники и учебные пособия для 10-11 классов общеобразовательных школ по экономике (в рамках изучения предмета «Обществознание»): [Автономов 2001], [Киреев 2018], [Королева 2013], [Обществознание 2023].

Также был произведен обзор существующих пособий по языку специальности для студентов-экономистов: [Алешина 2012], [Афанасьева, Лобанова 2014], [Гончарова 2024], [Пустошило 2013].

Контентный и статистический анализ указанных материалов позволил нам выделить 8 лексико-семантических микрополей в рамках ЛСП «международные

экономические отношения», являющихся системно-структурной основой данного поля в большинстве упомянутых источников:

- 1) Сущность мировой экономики
- 2) Международное разделение труда
- 3) Международная торговля
- 4) Международные финансово-кредитные и платежные отношения
- 5) Международная валютная система
- 6) Миграция рабочей силы
- 7) Международный бизнес и международные фирмы
- 8) Международная экономическая интеграция

Чаще всего указанные микрополя встречались в виде названий глав или разделов учебников или пособий.

На примере микрополя «Миграция рабочей силы» рассмотрим процедуру отбора единиц для соответствующего раздела учебного словаря.

После отбора и анализа источников материала и определения принципов отбора единиц словаря (о чем мы говорили выше) нами было определено предельное количество заглавных единиц в целях соблюдения принципов методической ценности и минимальной достаточности, а также в связи с проектированием объемного и детального описания каждой единицы. В каждом микрополе целесообразно было выделить в среднем 8-15 значимых единиц.

Объективными показателями предметной ценности той или иной единицы являются следующие факты:

- маркирование единицы в учебных материалах по специальной дисциплине графическим способом (обычно выделение полужирным шрифтом, курсивом);
- включение единицы в словарь терминов и понятий, являющийся частью учебных материалов по специальной дисциплине (например, глоссарий в конце учебника);
- наличие у данной единицы дефиниции в учебных материалах.

Первичный состав отобранных единиц в рамках микрополя «Миграция рабочей силы» выглядел следующим образом (число в скобках указывает на количество

источников, в которых единица обладала одним или более из вышеуказанных показателей предметной ценности; единицы ранжированы в порядке убывания количества источников; близкие по значению понятия объединены):

международная миграция рабочей силы (внешняя миграция, международная трудовая миграция) (12);

эмиграция (7);

иммиграция (6), «утечка умов / мозгов» (интеллектуальная межгосударственная миграция) (6);

сезонная миграция (5), маятниковая миграция (5), безработные (безработица) (5);

миграция (миграция населения) (4), рабочая сила (экономически активное население, трудовые ресурсы) (4), внутренняя миграция (5), постоянная (безвозвратная, окончательная) миграция (4), временная (временно-постоянная) миграция (4), государственная миграционная политика (миграционная политика государства) (4), Международная организация труда (МОТ) (4);

миграция рабочей силы (трудовая миграция) (3), незаконная (нелегальная) миграция (3), трудовая эмиграция (3), переселенцы (3), объем валовой миграции (валовая миграция) (3), объем чистой миграции (миграционное сальдо, сальдо миграции) (3), репатриация (3);

беженцы (2), иммиграционная политика (2), занятость (занятые) (2), реэмиграция (2);

вынужденная внешняя эмиграция (1), законная (легальная) миграция (1), семейная миграция (1), экономическая миграция (1), гуманитарная миграция (1), бизнес-миграция (1), лица, работающие по контракту (1), профессионалы (1), вынужденные мигранты (1), эмиграционная политика (1), иммиграционная квота (1), косвенные методы регулирования миграции (1), прямые методы регулирования миграции (1), депортировать (депортация) (1), диаспоры (1), интеграционная миграция (1), трудовой доход (1), перемещения мигрантов (1), переводы работников (1), норма безработицы (1), уровень безработицы (1), кочевничество (кочевники) / некочевничество (1), депопуляция (1),

межкультурная (кросс-культурная) коммуникация (1), реципиент (1), масштаб выбытия (1), масштаб прибытия (1), мировой рынок труда (1).

Из совокупности отобранных единиц были исключены понятия с однократным или двукратным вхождением. Некоторые из них впоследствии были внесены в итоговые материалы в различные зоны статей (например, понятие *беженец* вошло в зону энциклопедической информации статьи *мигрант* как один из типов мигрантов, понятия *эмиграционная / иммиграционная политика* вошли в материалы зоны сочетаемости статьи *государственная миграционная политика*).

Далее в целях оптимизации объема словаря совместно с консультантом-предметником было принято решение об исключении большинства гипонимов (при условии вхождения единицы в гиперо-гипонимические отношения) из итогового состава заглавных единиц (даже при условии высокого показателя количества вхождений) и перенесения их в другие зоны словарной статьи (например, в рамках данного микрополя типы миграции *сезонная миграция, маятниковая миграция, постоянная миграция, временно-постоянная миграция, нелегальная миграция* были вынесены в зону сочетаемости словарной статьи *миграция рабочей силы*; типы мигрантов были вынесены в схему в зоне энциклопедической информации статьи *мигрант*, которая таким образом объединила в себе 7 единиц, характеризующихся предметной ценностью, и т.п.).

Наименования международных экономических организаций (*Всемирная торговая организация (ВТО), Организация стран-экспортеров нефти (ОПЕК)* и др.) были вынесены в зону энциклопедической информации или в иллюстративную зону других словарных статей (в связи с тем, что они служат названиями конкретного, единичного объекта и являются именами собственными), что позволило дать обзорную информацию о деятельности организаций (понятие *Международная организация труда (МОТ)*, таким образом, вошло в иллюстративную зону статьи *миграция рабочей силы*, так как данная организация является ведущей в сфере трудовых отношений на международном рынке).

Так как у авторов такого рода словарей нет цели научить адресата решать задачи (это будет совершаться в рамках профильной дисциплины), в зону энциклопедической информации могут вводиться данные о формуле расчета того или иного показателя, которая в зоне активизации речепорождения будет сопровождаться образцом вербального оформления решения задачи (на примере вычисления данного показателя). Следовательно, экономические показатели, требующие расчета, не будут входить в состав заглавных единиц микрополя (таким образом, в рассматриваемом микрополе на примере показателей *объем чистой миграции* и *объем валовой миграции* в статье *внешняя (международная) миграция* предлагается вариант вербального описания расчетов).

При анализе источников материала словаря нами было отмечено, что описание процесса миграции и его элементов регулярно включает в себя указание на квалификацию мигрантов (при вычленении их типов, при перечислении причин миграции, при анализе понятия «утечка умов» и т.п.), частотность элементов словообразовательного гнезда слова «квалификация» (особенно прилагательных) высока (в том числе в составе дефиниций). Это послужило поводом к рассуждению о необходимости отражения в словаре данной категории. Еще одним аргументом за внесение понятия «квалифицированный» в состав заглавных единиц является его многозначность в контексте данного подъязыка (первое значение – «имеющий специальные знания»: «квалифицированный специалист», «квалифицированная рабочая сила» и т.п., второе значение – «требующий специальных знаний»: «квалифицированный труд», «квалифицированная помощь» и т.п.).

По результатам отбора итоговый состав заглавных единиц микрополя (раздела) словаря «Миграция рабочей силы» представляет собой следующую совокупность: *миграция рабочей силы, рабочая сила, мигрант, внешняя (международная) миграция, квалифицированный труд / специалист, государственная миграционная политика, безработица, «утечка умов»*. В соответствии с выделенным нам раньше принципом устойчивости при наличии нескольких вариантов обозначения

того или иного явления выбиралось более частотное (например, «утечка умов / мозгов», а не *интеллектуальная межгосударственная миграция*).

В таблице 4 представлены заглавные единицы в составе каждого микрополя (или раздела словаря), многокомпонентный функциональный потенциал которых раскрывается в теле словарной статьи (Таблица 4). Ориентация на принцип минимальной достаточности и проектирование объемного и детального описания каждой единицы привели к ограничению в 8-12 лексем в рамках каждого микрополя. Некоторые единицы было бы логично включить в несколько разделов (например, понятие *экспорт* является ключевым для микрополей «Международное разделение труда», «Международная торговля», «Миграция рабочей силы» и др). Для таких случаев планируется введение ссылок в конце каждого раздела.

**Таблица 4 – Содержание учебного словаря интегрированного типа
«Международные экономические отношения»**

| Микрополе | Заглавные единицы |
|--------------------------------|--|
| Сущность мировой экономики | международный; международные экономические отношения (МЭО); развитые страны; развивающиеся страны; страны с переходной экономикой; страны с открытой экономикой; валовой внутренний продукт (ВВП); индекс человеческого развития (ИЧР); страны с открытой экономикой |
| Международное разделение труда | абсолютное преимущество; сравнительное преимущество; конкурентное преимущество; импорт, импортировать; экспорт, экспортировать; кооперирование; международное разделение труда (МРТ); международная специализация производства (МСП) |
| Международная торговля | международная (внешняя) торговля; преференциальный режим; протекционизм; демпинг (демпинговать); льгота, льготный; таможенная пошлина; квота; нетарифные барьеры; эмбарго |

Продолжение Таблицы 4

| | |
|---|---|
| Международные финансово-кредитные и платежные отношения | мировой финансовый рынок; финансово-кредитная организация; портфельные инвестиции; ценные бумаги; прямые инвестиции (ПИИ); международный кредит; кредитор/заёмщик; внешний государственный долг; платёжный баланс |
| Международная валютная система | валюта; мировая валютная система (МВС); ликвидность; конвертируемость; резервная валюта; валютный курс; валютная котировка; резидент; валютная интервенция; валютный паритет |
| Миграция рабочей силы | миграция; мигрант; рабочая сила; внешняя (международная) миграция; квалифицированный (труд / специалист); государственная миграционная политика; безработица; утечка умов |
| Международный бизнес и международные фирмы | филиал; головная компания; дочерняя фирма; транснациональная корпорация (ТНК); страна базирования; диверсификация; оффшорная (оффшорная) зона; свободная экономическая зона (СЭЗ) |
| Международная экономическая интеграция | международная экономическая интеграция (МЭИ); зона свободной торговли (ЗСТ); таможенный союз (ТС); общий рынок; экономический и валютный союз (ЭС); полная (политико-экономическая) интеграция; наукоемкий / трудоемкий / капиталоемкий (процесс) |

В результате в содержание лексико-семантического поля «Международные экономические отношения» в учебных целях было заявлено 74 единицы, среди которых встречаются одно- или многокомпонентные элементы терминосистемы.

Модель разработки учебного словаря интегрированного типа представлена в Приложении 1. Материалы учебного словаря интегрированного типа «Международные экономические отношения» (раздел «Миграция рабочей силы») можно найти в Приложении 5.

2.4. Методика формирования предметно-языковой компетенции с учебным лексикографическим сопровождением на русском языке у иностранных студентов неязыковых вузов

В первой главе нами была рассмотрена структура предметно-языковой компетенции, которая была сформирована с учетом значимых для иностранных студентов-экономистов учебно-научных и учебно-профессиональных коммуникативных задач. Коммуникативная задача «возникает в ходе речевой деятельности при необходимости передать или получить информацию» [Азимов, Щукин 2009: 98] и является параметром коммуникативной потребности наряду с используемыми для ее решения видами речевой деятельности, типами текстов и дискурсов и осуществляемыми речевыми актами [там же: 206]. Перечислим открытый перечень коммуникативных задач для студентов направления «Экономика и управление» (перечень был составлен на основе [Лингводидактическая программа... 2017] и расширен исходя из анализа учебных материалов по специальной дисциплине):

1. Определение предмета, явления, процесса, свойства и т. д.
2. Классификация объектов, предметов, явлений и т. д.
3. Описание явления, процесса, функции, свойств объекта.
4. Описание процесса изменения явления, объекта.
5. Описание структуры объекта.
6. Выражение связи, зависимости между объектами, описание причины.
8. Сравнение явлений, процессов, функций, свойств объекта и т. д.
7. Выражение качественной и количественной характеристики.
8. Оценка факта, процесса, явления.
9. Описание процесса вычисления и результата.
10. Описание деятельности ученого, основных положений его теории.
11. Описание места объекта в рейтинге.
12. Описание экономико-географического положения страны, региона.
13. Описание исторических процессов в экономической сфере

и др.

С помощью решения данных коммуникативных задач удовлетворяются коммуникативные потребности студентов в таких ситуациях общения, как лекция, семинар, практическое занятие, зачет, экзамен, конференция (в том числе студенческая), защита проекта, защита курсовой или выпускной квалификационной работы.

Учебный словарь интегрированного типа по подязыку специальности может служить одним из средств обучения при формировании предметно-языковой компетенции на уровне лексического значения, на уровне синтаксической организации единиц и на функциональном уровне (то есть при формировании речевых умений). На примере материалов учебного словаря интегрированного типа «Международные экономические отношения» предложим методику формирования предметно-языковой компетенции с лексикографическим сопровождением у иностранных студентов неязыковых вузов. Материалы, прилагаемые к словарю, содержат методические рекомендации по проведению отдельных занятий (или фрагментов занятий), а также комплекс заданий и упражнений к каждому разделу словаря для формирования предметно-языковой компетенций на уровне лексического значения, синтагматическом и функциональном уровнях. Работа с методическими материалами может вестись линейно (последовательно) или выборочно (по запросу) в зависимости от целей и условий обучения. Методические материалы планируются к изданию в качестве отдельного пособия-приложения к словарю.

1. Формирование у иностранных студентов навыков работы с учебным словарем интегрированного типа. Функции словаря

Объективные результаты наблюдения за аудиторной деятельностью иностранных студентов показывают, что обучающиеся имеют продвинутый уровень навыков использования электронных переводных словарей. Это ситуативная, регулярная и в то же время сиюминутная работа, часто не

подразумевающая (и не требующая) дальнейшей концентрации на искомой единице.

Учебный словарь интегрированного типа, создающийся целенаправленно как одно из средств в составе материалов учебного курса, подразумевает иное качество взаимодействия. Адресаты словаря к моменту первого эпизода работы с ним не имеют представления о заложенном в его структуре потенциале, поэтому необходимо провести пропедевтические мероприятия, демонстрирующие сценарии применения материалов словаря.

Знакомство со словарем начинается с представления преподавателем макроструктуры, включающей руководство пользователя и содержание словаря. Руководство пользователя должно содержать визуальную схему микроструктуры на примере одной из статей, комментариев к каждой зоне словарной статьи, пояснения к условным обозначениям. Преподаватель совместно с группой анализирует, из каких разделов состоит словарь, обращая внимание на то, что они коррелируют с разделами курса или темами лекций по специальной дисциплине.

Далее преподаватель указывает на наличие аудиоподдержки к словарю для корректной презентации фонетических особенностей заголовочных единиц и интонации готовых высказываний. При этом проводится тестовый переход по одному из QR-кодов. Здесь можно подчеркнуть важность практики «теневого повтора» [Ермолаева, Агафонова 2023: 35-41].

Преподавателю необходимо обратить внимание обучающихся на то, что словарь является источником грамматической, словообразовательной, парадигматической информации, которая при необходимости может выступать опорой при продуцировании устного или письменного текста. Здесь стоит подробно обсудить каждую из указанных зон словаря, условные обозначения, на примерах показать ценность данной информации.

Следует обозначить требование к сокращению количества обращений к переводным словарям, указать на то, что желательно опираться на данные в словаре толкования при встрече с новыми единицами или при повторении изученного материала. Предлагаем смоделировать ситуацию, при которой инофон

забыл то или иное понятие. Студенты должны найти в словаре эту единицу, прочитать ее дефиницию, осознать прозрачность и доступность толкования, объяснить, как они поняли изложенное в словаре, что повысит мотивацию к внедрению словаря как привычного инструмента.

Зона синтагматики, иллюстративная зона и зона активизации речепорождения спроектированы так, что подсвечивают актуальные частотные для данного подъязыка специальности синтаксические конструкции и контексты. Обучающимся рекомендовано применять указанные модели для создания собственных текстов или самостоятельно проверять свои тексты на соответствие грамматическим, лексическим и иным нормам. Необходимо стремиться к разнообразию в палитре используемых синтаксических моделей, уходя от неоправданно неограниченного оперирования конструкциями *что – это что; что делится на что* и т.п. Здесь можно предложить фрагмент текста по языку специальности, дать студентам задание найти опорные для высказывания модели, указать на их разнообразие и роль в построении стилистически корректного высказывания, показать расположение данных моделей в микроструктуре словаря, предложить обучающимся трансформировать предложения с помощью близких по значению моделей. Зону иллюстраций можно прокомментировать как источник опорных контекстов для заголовочной единицы и других участников словообразовательного гнезда.

Словарь может выполнять функцию частичного конспекта материалов дисциплины благодаря наличию энциклопедической зоны. Таким образом происходит регулярная рециркуляция предметного и языкового знания, напоминание студентам о возможных контекстах для предъявленной единицы.

Подводя итоги этапу знакомства со словарем, преподаватель должен обобщить его функции: использование словаря возможно при изучении подъязыка специальности и специальной дисциплины в качестве источника новой информации, средства коррекции (уточнения имеющихся знаний), инструмента самопроверки, ресурса с дополнительными сведениями об интересующем понятии (подробнее: [Долбилова 2025: 811-817]).

2. Формирование у иностранных студентов компетенций в области семантической структуры терминов и понятий. Учебное толкование

Нами уже не раз упоминалось общепринятое положение о том, что термин или понятие, специфическое для конкретного подязыка, может существовать только благодаря системным связям с другими понятиями. Как нельзя лучше этот факт наблюдается при попытке создания толкования. Так, например, Ю.Д. Апресян предъявляет к толкованию четыре требования: нетавтологичность, необходимость и достаточность, ступенчатость (то есть представление единиц в виде возможно более крупных семантических блоков, постепенное сведение сложного значения к составляющим его семантическим примитивам), эксплицитность (толкование должно непосредственно содержать все семантические компоненты, с которыми взаимодействуют значения других лексических или грамматических единиц данного высказывания) [Апресян 1995: 469-476].

Учебное толкование не должно быть чересчур упрощенным, в то же время сложность толкования, недоступность для понимания может вызвать нежелание обращаться к словарю. Некачественное учебное толкование, по мнению И.В. Левенталь, может привести к тому, что пользователь «торопится перейти к зоне иллюстраций и получает (если получает вообще) лишь приблизительное представление о значении слова, что вновь подталкивает его к использованию переводного двуязычного словаря» [Левенталь 2014: 23]. Очевидно, что учебное толкование в словаре для иностранцев должно ориентироваться в первую очередь на их уровень владения языком. Тем не менее, не нужно опасаться включения в толкование незнакомых слов: «понимание значений таких слов опирается на языковые закономерности внутреннего порядка, на предшествующий прошлый языковой опыт учащегося, на специально развитые умения, приобретенные в процессе обучения»; впоследствии эти слова входят в пассивный словарь пользователя [Левенталь 2014: 37].

Отметим, что толкование в различных работах понимается неоднозначно: с одной стороны, под этим термином подразумевают собственно дефиницию слова;

с другой стороны, толкованием помимо дефиниции называют всевозможные дополнительные виды информации о слове в словарях (например, этимологическую справку как источник новых данных о семантических компонентах понятия). В связи с этим нам кажется уместным называть учебным толкованием в словаре интегрированного типа по подъязыку специальности словарную статью целиком, так как каждая из ее зон способствует формированию более подробного представления о месте единицы в системе и ее характеристиках.

В данном параграфе мы остановимся непосредственно на дефиниции, так как остальные компоненты толкования так или иначе рассмотрены в других частях работы. Для учебного словаря интегрированного типа нами были отобраны и адаптированы дефиниции, данные в учебниках и учебных пособиях как для школьников, так и для студентов. Ориентация на указанные источники связана с их учебной функцией, совпадающей с функцией проектируемого словаря. Рассмотрим в качестве примера дефиниции понятия *импорт* в различных источниках (Таблица 5). Можно отметить, что предъявленные дефиниции вполне лаконичны и доступны для понимания иностранцами (с учетом лексического минимума для профессионального модуля и учебного опыта адресата). Так, в учебном словаре интегрированного типа данному термину будет дано следующее определение, сформированное на основе учебных материалов: *Импорт – сумма товаров и услуг, которые страна ввозит из-за границы с целью реализации.*

Таблица 5 – Дефиниция понятия *импорт* в учебной литературе

| Учебная литература для школьников | Учебная литература для студентов |
|---|--|
| Импорт – закупка и ввоз в страну иностранных товаров и услуг [Королева, Бурмистрова 2013: 162]. | Импорт – ввоз капиталов из-за границы [Мировая экономика и международные экономические отношения 2013: 213]. |
| Импорт – товары и услуги, которые страна ввозит из-за рубежа [Автономов 2001: 248]. | Импорт – ввоз в страну товаров и услуг для их реализации на внутреннем рынке [Александров 2017: 45]. |
| Импорт – ввоз товаров из-за границы [Киреев 2018: 248]. | Внешняя торговля – торговля какой-либо страны с другими странами, состоящая из оплачиваемого ввоза (<i>импорта</i>) и оплачиваемого вывоза (<i>экспорта</i>) товаров [Чучулина 2020: 105]. |

Продолжение Таблицы 5

| | |
|--|---|
| Импорт – все товары и услуги, которые ввозятся в страну с целью их продажи на внутреннем рынке [Обществознание 2023: 100]. | Импортом является приобретение у иностранных контрагентов товаров с вывозом их из-за границы [Цыпин 2022: 104]. |
|--|---|

Навык работы с учебными словарями предполагает развитие умения самостоятельного составления дефиниции с опорой на предметные и языковые знания. Так, указание в словарной статье на парадигматические связи может способствовать тому, что, зная определение понятий *импорт*, *внешняя миграция*, *квалифицированная рабочая сила*, обучающиеся оказываются вполне способными корректно объяснить, что такое *экспорт*, *внутренняя миграция*, *неквалифицированная рабочая сила* и т.п.

Словарь позволяет актуализировать накопленные знания в области терминологии и развивать языковую догадку. Неотъемлемым приемом в работе с лексическим массивом подъязыка специальности является антиципация заложенного в словарной статье знания. Особенно эффективно можно использовать этот прием при встрече с многокомпонентным понятием, семантика частей которого знакома инофонам. Таким образом, преподаватель, опираясь на ответы студентов, может корректировать план работы со словарем.

Задания, способствующие формированию компетенций в области семантического значения терминов и понятий:

- Прочитайте заглавное слово / словосочетание словарной статьи. Знакомы ли вы с данным термином / понятием? Где вы встречались с ним ранее (в курсе специальной дисциплины / в текстах по языку специальности / другое)? Предложите определение данному понятию. Сравните с определением, данным в статье.

- Работайте в парах. Выпишите из списка понятий те, с которыми вы знакомы (дан список заглавных единиц определенного раздела словаря). Сравните свой список со списком вашего одноклассника. Устно дайте определения понятиям, знакомым вам обоим, а затем объясните друг другу остальные понятия, которые

вы выписали. Новые понятия найдите в учебном словаре и познакомьтесь с их значением.

- Предположите в группе, что означают следующие понятия, и приведите к ним примеры, если это возможно. Проверьте себя по словарю.

- Прочитайте определение понятия «...» в учебном словаре. Это понятие называет человека / объект / процесс / характеристику / действие?

- Сопоставьте дефиниции указанных понятий (например, *экспорт* / *импорт*). Какой компонент толкования является общим, а какой отличается?

- Зная дефиницию термина «...», сформулируйте дефиницию для термина с противоположным значением (например, зная термин *внешняя миграция*, студенты формулируют дефиницию понятия *внутренняя миграция*). Запишите термин и его дефиницию в зону для заметок.

- Сопоставьте термины и их определения.

- Вставьте в дефиницию пропущенные слова.

- Познакомьтесь с помощью учебного словаря с разными значениями слова «...». Обратите внимание на сочетаемость данного слова в зависимости от значения. Прочитайте предложения и скажите, какое из значений в нем представлено.

- Прочитайте фрагмент текста на тему «Миграция в Китае». Предположите, какое значение имеет термин «внешняя миграция» по контексту. Сравните с определением термина в учебном словаре.

- Прочтите фрагмент текста. Скажите, по какому слову можно понять, что речь идет о ...?

- Посмотрите видеолекцию «Классификация стран». Объясните значение понятий «численность населения», «страна-гигант», «душевой ВВП», «нефтеэкспортирующие страны» и т.п. Проверьте себя по словарю.

- Вставьте в предложения термин из списка.

- Замените выделенные слова словами из списка.

- Назовите синонимы слов *сущность, совокупный, национальный, доля, элемент* и т.п. (предлагаются общенаучные единицы, которые входят в состав дефиниций терминов и понятий учебного словаря).

- Назовите термины с противоположным значением (например, *эмигрант – иммигрант, внутренняя миграция – внешняя миграция, прямые инвестиции – портфельные инвестиции*).

- Исправьте ошибки в определениях терминов: ...,

- Исправьте ошибки в расшифровках аббревиатур: *ИЧР – это история человеческого развития. МСП – это международная специализация продавцов* и т.п.

- Сгруппируйте слова по указанному признаку (например, отнесенность к той или иной теме, типы мигрантов / виды миграции и т.п.).

- К группе слов подберите обобщающее слово (например, *продовольствие, сырье, топливо, готовые продукты – это товары*).

- Определите значение понятия по его компонентам (например, *страна-лидер, страна-экспортер, страна-производитель* и т.п.).

- Прочитайте цепочку понятий. Найдите лишнее понятие и объясните свой выбор (например, *беженцы, переселенцы, экспортеры, нелегальные мигранты*).

- Соедините рисунок / фотографию и понятие (например, типы миграции, типы международной специализации производства).

- Опишите рисунок / фотографию, используя предложенные слова.

- Перечислите термины и понятия, которые являются важными при изучении темы «...».

Опыт работы с группами более 10 человек показывает, что проверка владения основными терминами и понятиями курса, их дефинициями вызывает у преподавателя затруднение в связи с потребностью в большом количестве времени. Мы предлагаем следующий вариант фронтальной работы, который поможет оптимизировать временные ресурсы и покажет общую сформированность владения терминосистемой в группе. На занятии преподаватель раздает цветные стикеры (2 или 3 цвета каждому студенту), вслух

зачитывает дефиницию термина, не называя его. На экране в это время появляется слайд, показывающий, какой цвет какому термину соответствует. Студентам необходимо поднять стикер нужного цвета. Такой прием занимает 3-5 минут учебного времени, но в результате и преподаватели, и инофоны понимают, что усвоено, а над чем еще нужно поработать. Предлагаем примеры дефиниций и вариантов ответов для «голосования» стикерами к одному из занятий (Таблица 6).

Таблица 6 – Прием «голосование»

| Дефиниция | Красный стикер | Желтый стикер |
|--|-------------------|------------------------|
| Если инвестор получает управленческий контроль, то это | прямые инвестиции | портфельные инвестиции |
| Если экспорт больше импорта, возникает | торговый дефицит | торговый профицит |
| Установление искусственно заниженных цен на экспорт – это | эмбарго | демпинг |
| Ситуация, при которой государство ограничивает свободную торговлю для защиты своей экономики, характеризует... . | протекционизм | либерализация |
| Отказ государства оплачивать долг – это | дефолт | инфляция |
| Процент с цены товара – это... . | твердая пошлина | адвалорная пошлина |
| Количественное ограничение экспорта – это | лицензия | квота |
| ... | ... | ... |

3. Формирование у иностранных студентов знаний о гиперо-гипонимических, синонимических и антонимических отношениях в области подъязыка специальности

Гиперо-гипонимические отношения в области указанного подъязыка в предметном аспекте выражены обычно путем классификации, что связано со стремлением науки к систематизации знания с целью его хранения, передачи и последующего использования. Так как многокомпонентные понятия представляют собой семантические единства, считаем возможным называть их гиперонимами и гипонимами. «Одна и та же лексема, будучи элементом таксономических отношений, может выступать в виде то гипонима, то гиперонима...», а «каждый высший класс образован меньшим количеством единиц с большим объемом

значения» [Лысякова 2006: 24]. Причем в такого рода отношения могут вступать как специальные термины, так и общенаучные понятия (так, используя, например, лексему *страна*, мы подразумеваем не обывательское, а научное представление о данном понятии). Перечислим основные гиперо-гипонимические блоки (по данным указанных ранее источников), которые так или иначе (то есть в тех или иных зонах словарной статьи) представлены в учебном словаре:

1) *элемент мировой экономики: национальные хозяйства, региональные интеграционные объединения, ТНК, международные экономические организации;*

2) *формы международных экономических отношений: международная торговля товарами и услугами, международное движение капитала, международная миграция рабочей силы, международный обмен технологиями, международные валютно-расчетные отношения;*

3) *страны: развитые страны, развивающиеся страны (наиболее развитые (новые индустриальные) страны, среднеразвитые страны, слаборазвитые (наименее развитые) страны), страны с переходной экономикой;*

4) *страны: страны с относительно открытой экономикой, страны с относительно закрытой экономикой;*

5) *факторы МРТ: социально-географические факторы (географическое положение, численность населения и т.п.), природно-климатические факторы (климатические условия, наличие природных ресурсов и т.п.), технико-экономические;*

6) *виды МСП: предметная специализация, подетальная специализация, технологическая специализация;*

7) *рабочая сила: квалифицированная рабочая сила, неквалифицированная рабочая сила;*

8) *торговые барьеры: таможенные пошлины (адвалорные пошлины, твердые пошлины; внутренние (импортные) пошлины: фискальные пошлины, протекционистские пошлины; внешние (экспортные) пошлины; нетарифные барьеры), количественные ограничения (квоты), экспортный контроль; добровольные экспортные ограничения;*

- 9) формы экспорта капитала: портфельные инвестиции, прямые инвестиции;
- 10) ценные бумаги: акции, облигации;
- 11) элементы валютной системы: национальная валюта, валютные ограничения, международные кредитные средства (вексель, чек и т.д.), международная валютная ликвидность, валютные курсы;
- 12) валюта: свободно конвертируемая валюта, частично конвертируемая валюта, неконвертируемая валюта; резервная валюта;
- 13) миграция: эмиграция, иммиграция; внутренняя миграция, внешняя миграция;
- 14) трудовая миграция: постоянная миграция, временно-постоянная миграция, сезонная миграция, маятниковая миграция; законная миграция, нелегальная миграция; семейная миграция, экономическая миграция, гуманитарная миграция;
- 15) мигранты: лица, работающие по контракту, профессионалы с высоким уровнем подготовки, нелегальные мигранты, переселенцы, беженцы;
- 16) международные фирмы: межнациональная (многонациональная, мультинациональная) корпорация, транснациональная корпорация, международная финансово-промышленная группа, международный стратегический альянс, международное совместное предприятие;
- 17) свободные экономические зоны: зоны свободной торговли, промышленно-производственные зоны (точечные зоны, промышленные парки), торгово-производственные зоны, зоны малого бизнеса, научно-производственные зоны, оффшорные финансовые центры, комплексные зоны (специальные экономические зоны, территории особого режима типа зоны «Магнус», особые экономические зоны);
- 18) формы международной экономической интеграции: зона свободной торговли, таможенный союз, общий рынок, экономический (и валютный) союз, полная (политико-экономическая) интеграция и т.д.

Предъявленные группы понятий позволяют нам сделать вывод о том, что в анализируемом подязыке гипонимы довольно часто сформированы путем присоединения к гиперонимам согласованных и несогласованных определений,

которые несут в себе дифференциальные семы. Также гиперонимы могут включать в свой состав такие общенаучные компоненты, как *формы, виды, элементы, факторы* с последующим несогласованным определением.

В нашем учебном словаре гиперо-гипонимические связи могут быть представлены явно или имплицитно. В первом случае дефиниция того или иного гипонима может содержать в себе указание на принадлежность к гиперониму (например, *Развивающиеся страны – это страны, где уровень ВВП и национального дохода на душу населения не обеспечивает возможность инвестировать*). В зоне синтагматики, в зоне иллюстрации, энциклопедической зоне или в зоне активизации речепорождения может предъявляться информация об элементах классификации, связанной с тем или иным понятием. Так, статья «международная специализация производства» содержит в зоне сочетаемости указания на виды этой самой специализации: *«предметная / поддетальная / технологическая специализация»*. Энциклопедическая зона снабжена визуальной поддержкой (схемой) с изображениями каждого вида специализации, ниже даются дефиниции каждого вида, которые в свою очередь отсылают к гиперониму «специализация». Иллюстративная зона той же статьи вводит представление о гиперониме для заглавного понятия и о его согипониме: *«Формами МРТ, определяющими его сущность и формы реализации, выступают международная специализация и международная кооперация производства»*.

Интегративная природа словаря позволяет проводить активную работу над иерархическими связями понятий. На начальном этапе работы со словарем можно обратить внимание студентов на совпадение гиперо-гипонимического блока «формы экономических отношений» с разделами словаря.

Наличие в словаре разнообразных схем, показывающих место понятия в терминологической иерархической системе, предполагает введение упражнений на развитие продуктивных навыков описания визуальной опоры с помощью общенаучных лексико-грамматических конструкций классификации, соотношения части и целого, состава предмета типа *что классифицируется (делится) по чему / на основании чего на что, что объединяется во что, что*

состоит из чего, что входит во что, что делится на что и т.п. Уровень овладения представлениями об иерархических связях понятийного массива проверяется также посредством, например, письменного задания на заполнение пропусков в тексте правильными гиперонимами, одним или несколькими гипонимами, глаголом, указывающим на эти связи.

Преподавателем должен проводиться фронтальный опрос, при котором он называет понятие-гипероним и ожидает от обучающихся перечисления гипонимов (или наоборот, после перечисления преподавателем согипонимов от студентов требуется назвать гипероним). Выполнение такого задания может осуществляться письменно в виде заполнения недостающих элементов схемы иерархических связей фрагмента терминосистемы.

Обобщим типы заданий в следующем перечне:

- Найдите в цепочке лишнее понятие (даны гипонимы и гипероним, который считается лишним).
- Назовите обобщающее слово (Как можно назвать данные понятия одним словом?).
- В каждой группе слов назовите слово с наиболее общим значением.
- Распределите понятия в таблицу (в шапке таблицы даны гиперонимы, необходимо распределить гипонимы по столбцам).
- Дополните схему (предлагается схема, где в центральном блоке расположен гипероним, а гипонимы приведены частично или полностью отсутствуют).
- Продолжите цепочку (Например, *Валюта: свободно конвертируемая валюта, ..., ...*).
- Создайте кроссворд на тему «...».
- Создайте / Дополните ментальную карту на тему «...».
- Прочитайте фрагмент текста, найдите в тексте обобщающее понятие и те понятия, которые оно обобщает.

В настоящее время в работах по экономической терминологии отмечается открытость вопроса наличия синонимии [Малкова 2017: 119-120], [Юсупова, Казыханова 2016: 125-126]. Чаще всего о синонимии говорят в контексте

семантизации термина. Так, И. Ю. Малкова приводит следующие примеры из различных источников: *инвестор – вкладчик, глобальный – всеобщий, дефицит – недостаточность* и т.п. [Малкова: там же]. Очевидно, что в иностранной аудитории данный способ семантизации оказывается неоправданным по причине незнания обучающимися обоих понятий.

В учебном словаре через условный знак «равно» мы предлагаем близкие аналоги-заместители понятия, например, *импорт = ввоз, экспорт = вывоз, конкурент = соперник, кооперирование = сотрудничество, партнерство*. Причем эти слова должны иметь максимально прозрачную для студентов семантику. Преподавателю стоит объяснять, что данные слова не являются полными аналогами понятия и используются, в основном, как один из компонентов семантизации или как средство обогащения речи с целью снятия повторов одного и того же слова, то есть зачастую являются лишь контекстными синонимами. Необходимо акцентировать предпочтительность использования самого понятия в рамках подъязыка специальности.

Более активно в рассматриваемом подъязыке выражена антонимия, так как международные экономические отношения, их связь с политической обстановкой подразумевают регулярное сопоставление своего и чужого, внутреннего и внешнего, положительного и негативного. В учебном словаре будут представлены следующие пары антонимов: *международная цена – внутренняя цена, межотраслевое кооперирование – внутриотраслевое кооперирование, квалифицированная рабочая сила – неквалифицированная рабочая сила, эмиграция – иммиграция, экспорт – импорт, внутренняя миграция – внешняя миграция, постоянная миграция – временная миграция, кредитор – заемщик, протекционизм – либерализация, дефицит – профицит, открытая экономика – закрытая экономика, развитые страны – развивающиеся страны, резидент – нерезидент, свободно конвертируемая валюта – неконвертируемая валюта* и т.п.

Примечательно, что основным способом выражения противопоставленных значений в анализируемом подъязыке специальности является атрибуция

существительного прилагательными при формировании терминологического единства.

Для развития знаний в области синонимии и антонимии студентам предлагаются следующие типы заданий на обогащение активного и пассивного словарного запаса:

- Найдите в зоне лингвистической информации словарной статьи понятия, близкие по значению к заглавному слову, и понятия с противоположным значением. Какие из этих понятий вам знакомы?

- Соедините понятия из первого столбика с близкими по значению понятиями из второго столбика / с понятиями с противоположным значением.

- Замените выделенные в тексте понятия на понятия с близким значением.

- Исправьте ошибки (в тексте или предложении понятия заменены понятиями с противоположным значением, необходимо их исправить).

- Создайте кроссворд, где вопросы – это термины и понятия, а ответы – это термины и понятия с близким / противоположным значением.

- Работа с мячом. Преподаватель бросает мяч одному из студентов и называет понятие. Студент должен назвать понятие с близким значением / с противоположным значением.

4. Формирование у иностранных студентов грамматических навыков при употреблении единиц подъязыка специальности

По различным данным, 80-95% материала языка экономики составляют существительные, около 5-15% выражено прилагательными и глаголами ([Малкова 2017: 59], [Тусупбаева 2007: 217]), что связано с первостепенной потребностью в номинации предметов, явлений и процессов. Наша работа над основным массивом лексики для учебного словаря, результаты которой описаны выше, подтверждают это соотношение. Так, в многокомпонентных терминах прилагательное служит обычно для выделения дифференцирующих признаков называемого существительного, которое несет в себе базовую функцию

категоризации (*внешняя / внутренняя миграция; прямые / портфельные инвестиции* и т.п.). Глагол же, служащий предикатом, часто относится к общенаучной лексике (*составлять, определять, формироваться, основываться* и т.п.). Е. Е. Котцова отмечает неоднозначность вопроса о функционировании глаголов как терминов: «Если относить часть глаголов к терминологической лексике, то необходимо рассматривать глагол не сам по себе, а на фоне системы терминов как микросистемы языка. Глагол, имеющий значимость термина, должен отвечать основным признакам термина (устойчивость, однозначность, точность и др.), находиться в семантических, словообразовательно-мотивирующих отношениях с терминами-существительными и представлять не статическую, а динамическую часть терминосистемы» [Котцова 2009: 91].

Обозначим, какие грамматические особенности, типичные для подязыка «Международные экономические отношения», отражены в учебном словаре интегрированного типа с помощью помет и должны подвергаться совместному анализу преподавателя и студентов:

- 1) несклоняемые буквенные аббревиатуры: *ВВП, ИЧР, ГАТТ, ВТО, МФПГ* и т.п.;
- 2) принадлежность слов с суффиксом *-ость* к женскому роду: *конвертируемость, ликвидность* и т.п.;
- 3) функционирование лексической единицы (обычно отвлеченных или собирательных существительных) исключительно в единственном числе: *интернационализация, глобализация, виртуализация, импорт, экспорт, рабочая сила, миграция, международное разделение труда, международная торговля, безработица* и т.п.;
- 4) совпадение форм различных видов у некоторых глаголов: *импортировать, экспортировать, демпинговать* и т.п.;
- 5) тенденция некоторых существительных к использованию во множественном числе, несмотря на наличие формы единственного числа: *дивиденды, внешнеторговые барьеры, ценные бумаги, прямые инвестиции* и т.п. (в словаре в заглавной зоне они также будут представлены в форме множественного числа);

б) формы родительного падежа множественного числа некоторых понятий: *абсолютных преимуществ, товаров массового спроса, пошлин, квот, внешнеторговых барьеров, валют, дивидендов, ценных бумаг, финансово-кредитных учреждений, беженцев* и т.п.

Безусловно, в подъязыках специальности присутствуют и другие характерные особенности (например, наличие причастных оборотов, краткие прилагательные в предикативной позиции и т.п.), однако, эти приметы являются периферийными для содержания нашего словаря, так как носят скорее общенаучную направленность.

Для формирования грамматических навыков в рамках подъязыка специальности предлагаются следующие типы заданий:

- Прочитайте аббревиатуры. Расшифруйте их. Прочитайте предложения с данными аббревиатурами. Сделайте вывод о том, изменяются ли буквенные аббревиатуры по числам и падежам.

- Прочитайте словосочетания: *высокая конвертируемость, требуемая ликвидность, низкая занятость, экономическая стабильность*. Сделайте вывод о том, какой род имеют существительные, оканчивающиеся на –ость.

- Сделайте предположение о том, почему перечисленные слова не употребляются во множественном числе: *интернационализация, глобализация, виртуализация, импорт, экспорт, рабочая сила, миграция, международное разделение труда, международная торговля, безработица*. Составьте предложения с этими понятиями (в зависимости от изучаемой темы перечень может меняться).

- Сделайте предположение о том, почему перечисленные слова употребляются обычно во множественном числе: *дивиденды, ценные бумаги* и т.п. (в зависимости от изучаемой темы перечень может меняться).

- Найдите в заглавной зоне словарной статьи, в зоне лингвистической информации, в зоне сочетаемости все существительные. Поставьте их в форму Р.п. ед.ч., в форму Р.п. мн.ч.

- Раскройте скобки, поставив слова в правильную форму (формы Р.п., формы падежей в лексико-грамматических моделях, представленных в учебном словаре).

В случае затруднения обратитесь к материалам учебного словаря.

- Выбери правильную форму слова из предложенных вариантов.
- Найдите в предложениях ошибки в употреблении форм слова.
- Составьте предложения из данных слов.

5. Формирование у иностранных студентов знаний и навыков в области словообразовательного потенциала единиц подъязыка специальности

Подъязык «Международные экономические отношения» не имеет каких-либо отличий в словообразовательных моделях от языка экономики в целом. В словаре найдут отражение следующие основные для данного подъязыка способы словообразования:

1) суффиксальный способ образования существительных с помощью суффиксов *-ациj-*, *-ость*, *-изм*, *-ор*, *-ер*, а также существительных с нулевым суффиксом : *специализация*, *глобализация*, *интернационализация*, *виртуализация*, *производство*, *экспорт*, *импорт*, *протекционизм*, *учреждение*, *ликвидность*, *конвертируемость*, *кредитор*, *импортер*, *экспортер* и т. п. ;

2) образование прилагательных с помощью суффиксов *-н-*, *-ов-*: *валютный*, *кредитный*, *импортный*, *экспортный*, *конкурентный*, *тарифный*, *резервный*, *дочерний*, *торговый*, *мировой*, *финансовый* и т. п.;

3) словосложение: *внутриотраслевой*, *внешнеторговый*, *финасово-кредитный*, *высококвалифицированный*, *многонациональный*, *товарообмен*, *конкурентоспособный* и т. п.;

4) аббревиация: *ВВП*, *ИЧР*, *ВТО*, *ГАТТ*, *ТНК*, *МФПГ*, *МСА*, *МРТ*, *МСП* и т.п.

Работа со словообразовательными особенностями подъязыка специальности прежде всего помогает развивать навыки языковой догадки студентов при рецептивных видах речевой деятельности, а также обогащать активный и пассивный словарный запас.

Словарь помогает обратить внимание студентов на словообразовательные гнезда. При выполнении заданий на развитие продуктивных видов речевой деятельности словарь показывает обучающемуся участникам гнезда, тем самым способствует корректному выбору слова.

Упражнения на развитие словообразовательной компетенции:

- Найдите в словарной статье учебного словаря однокоренные слова к слову «...». Определите часть речи.

- Образуйте отглагольные существительные. / Образуйте прилагательные от существительных. Проверьте себя по учебному словарю.

- Образуйте прилагательные по модели. Модель: *природный* + *климатический* = *природно-климатический*. С какими словами сочетаются полученные слова?

- Определите, от какого слова образованы существительные / прилагательные. С помощью какого суффикса?

- Определите, какой частью речи является слово / Задайте к словам вопрос. Какая часть слова помогла вам это понять?

- Объясните, от каких слов или из каких словосочетаний образованы сложные слова (например, *природно-климатический*, *торгово-экономический*, *внешнеполитический*, *сельскохозяйственный* и т. п.).

- Сгруппируйте однокоренные слова, определите части речи.

- Выпишите из текста слова с одинаковым корнем. Определите часть речи.

- Найдите слова, образованные с помощью одинаковой словообразовательной модели.

- Продолжите цепочку однокоренных слов: *производить*, *производство*, ...,

Устно объясните значения слов.

- Заполните таблицу. Например:

| Что? | Кто? | Что делать? | Какой? |
|--------|-----------|---------------|------------|
| | экспортёр | | экспортный |
| импорт | | импортировать | |

- Расшифруйте аббревиатуры. В случае затруднения обратитесь к материалам учебного словаря.

- Прослушайте фрагмент лекции. Запишите все услышанные аббревиатуры. Расшифруйте их. В случае затруднения обратитесь к материалам учебного словаря.

- Расшифруйте сокращения *т, долл, млн, чел, руб* и т. п. Приведите примеры предложений с этими сокращениями.

- Объясните значение суффиксов / префиксов (даны словообразовательные гнезда из словарных статей).

- Приведите примеры других слов с префиксом / суффиксом Объясните их значение. (Например, *ежегодный, ежедневный, ..., ...*).

- Вставьте в предложения слова из словообразовательного гнезда.

Все эти задания возможно выполнять, обращаясь к учебному словарю в случае первой встречи с новыми словами, также с его помощью можно контролировать правильность самостоятельного выполнения.

Таким образом, зона влияния словаря не ограничивается только конкретным подязыком, но охватывает и язык специальности в целом, и общенаучную сферу в представлении словообразовательного потенциала.

б. Формирование у иностранных студентов компетенций в области синтагматических отношений в подязыке специальности

В учебном словаре в разной степени находит отражение информация о семантической, лексической и синтаксической сочетаемости. Демонстрация возможных связей важна не только для предотвращения интерференции (там, где двуязычный словарь обычно неэффективен), но и для формирования резерва коллокаций, которые позволяют автоматизировать речевые навыки.

Указания на сочетаемость могут быть представлены в таких блоках словарной статьи, как зона лексической и семантической сочетаемости, иллюстративная зона, зона энциклопедической информации, зона активизации речепорождения.

Заглавное понятие, а также актуальные для обучающихся однокоренные слова обычно включаются в типичные для подъязыка дисциплины именные и глагольные словосочетания, в которых они могут быть как главным, так и зависимым участником.

Построение предложения иностранцами в большинстве случаев начинается с главных членов, потому в словаре предъявляются пары «подлежащее + предикатив» или «предикатив + зависимые члены» как опора для будущего высказывания: *экспорт осуществляется / реализуется; экспортировать товары / услуги / капитал* и т.п. Преподавателю рекомендуется обращать внимание студентов на необходимость использования предложенных готовых сочетаний для корректного оформления результатов речевой деятельности.

Так как типология тех или иных понятий является неотъемлемой частью практически любой учебной дисциплины, в учебном словаре часто встречаются словосочетания с такими распространенными общенаучными словами, при которых заголовочная единица является зависимым словом (например, *факторы / формы / этапы развития / процесс МРТ; расширять / стимулировать / сокращать / страховать экспорт*). Также главным словом может являться наименование процесса или меры: *объём / стоимость / доля / рост / динамика / структура импорта* и т.п. Наличие элементарных сочетаний объясняется низким уровнем языковой компетенции обучающихся, их потребностью в постоянной рециркуляции базового материала.

Данная информация позволяет использовать предъявленные модели в контекстах, аналогичных показанному, облегчает конструирование студентом собственного текста. Здесь же можно говорить и о функции повторения: так, например, встретив в тексте словаря словосочетание *вид МСП* или *параллельный импорт*, обучающийся, возможно, постарается актуализировать полученное ранее или плохо усвоенное предметное знание.

Так как дисциплина «Международные экономические отношения» имеет в своей основе характеристику экономического взаимодействия стран, актуальным является введение в словарь словосочетаний с приложением, указывающих на

роль или функцию: *страна-участник / участница, страна-член, страна-наблюдатель, страна-производитель, страны-сотрудники, страны-экспортёры* и т. п.

Синтаксическая сочетаемость, как мы уже сказали, также представлена в различных частях словарной статьи, однако внимание студентов прицельно обращено на предлоги и падежи в зоне активизации речепорождения. Здесь чаще всего даются готовые лексико-грамматические модели полноценных предложений.

Развитие знаний, навыков и умений в области синтагматики возможно с помощью следующих типов заданий:

- Найдите в учебном словаре прилагательные, с которыми сочетается существительное «...». Объясните значение данных словосочетаний. (И наоборот: Найдите в словаре существительные, которые могут сочетаться с данным прилагательным).

- Составьте из слов как можно больше словосочетаний (можно играть по командам). Проверьте правильность составленных словосочетаний по учебному словарю.

- Соедините карточки так, чтобы получились словосочетания.

- Соедините карточки так, чтобы получились предложения.

- Соедините фото / рисунок со словосочетанием, которое его описывает.

- Дополните описание фото, используя слова для справок в правильной форме.

В случае затруднения обратитесь к учебному словарю.

- Прослушайте текст / фрагмент лекции «...», выпишите словосочетания со словом «...».

- Прослушайте текст / фрагмент лекции «...», подчеркните в списке только те словосочетания, которые вы услышали.

- Прослушайте текст / фрагмент лекции «...». Вставьте пропущенные слова. Прослушайте фрагмент лекции повторно. Какие еще ключевые словосочетания можно записать?

- Выберите верный вариант (например, *рабочая / заработная плата, уход / утечка умов* и т.п.). Проверьте себя по учебному словарю.
- Познакомьтесь с лексико-грамматическими моделями в зоне активизации речепорождения словарной статьи «...». Встречались ли вы с ними раньше? Прочитайте примеры предложений с данными моделями. Составьте свои примеры, используя материалы таблицы.
- Вставьте в предложения правильные лексико-грамматические модели. В случае затруднения используйте материалы учебного словаря.
- Выберите правильную лексико-грамматическую модель.
- Замените лексико-грамматические модели на синонимичные, обращая внимание на изменение падежей и наличие / отсутствие предлогов.
- Вставьте в предложение необходимые предлоги.
- Составьте предложение(я) на тему «...», используя информацию из зоны сочетаемости и зоны активизации речепорождения статьи учебного словаря «...».
- Соедините начало и конец предложения.
- Закончите предложение, используя информацию из зоны сочетаемости и зоны активизации речепорождения статьи учебного словаря «...».
- Вычеркните из предложения лишнее слово.
- Исправьте ошибки (например, в структуре лексико-грамматической модели или в сочетаемости единиц).
- Составьте вопросы к предложениям / к выделенным словам в предложении / к тексту, используя слова ...,
- Вставьте в текст словосочетания из списка.
- Ответьте на вопросы к тексту, используя следующие словосочетания / лексико-грамматические модели.
- Опишите (устно / письменно) данные схемы / таблицы / графика / диаграммы, используя изученные лексико-грамматические модели. В случае затруднения обратитесь к материалам учебного словаря.

- Передайте основное содержание прочитанного текста (устно / письменно), используя ключевые словосочетания и лексико-грамматические модели. В случае затруднения обратитесь к материалам учебного словаря.

7. Формирование предметно-языковой компетенции на функциональном уровне

Предложенные выше задания относятся к языковому или условно-речевому типу. Однако решение значимых учебно-научных и учебно-профессиональных коммуникативных задач требует моделирования реальных ситуаций, возникающих в соответствующих сферах. Предложим варианты заданий, способствующих формированию предметно-языковой компетенции студентов-экономистов на функциональном уровне (то есть на уровне речевых умений). Безусловно, данный перечень является открытым, так как набор возможных ситуаций характеризуется разнообразием и не поддается исчерпывающему описанию. В перечень вошли типы заданий, для выполнения которых может использоваться учебный словарь. Стоит обратить внимание также на то, что выполнение многих заданий представляет собой многоступенчатый процесс, в начале которого могут быть предложены подготовительные языковые и условно-речевые упражнения.

- Перед знакомством со статьями найдите в учебном словаре данные понятия: ..., Прочитайте статьи о ... (миграции в мире, экспорте металлов и т.п.). Соедините фрагменты из статей с названиями статей. Одно название лишнее. Выпишите из статей предложения с новыми терминами. Обратите внимание на их сочетаемость. Используя свои записи, кратко расскажите о содержании одной из статей.

- а) Прочитайте название текста / фрагмента параграфа учебника. Как вы думаете, о чем будет текст? Изучали ли вы эту тему на занятиях по (название специальной дисциплины)? Если да, расскажите, что вы знаете. б) Прочитайте текст и скажите, сколько причин / факторов / типов ... выделяет автор (установка на поиск информации может варьироваться). в) Объясните, как вы понимаете

последний абзац / последнее предложение / выводы / Согласны ли вы с мнением автора? Аргументируйте свой ответ. При необходимости пользуйтесь словарем.

- Проанализируйте название и элементы диаграммы / таблицы / графика. Объясните, какая информация в ней (нем) содержится. (Далее следуют вопросы по содержанию средства визуализации данных). Используя статью учебного словаря «...», вспомните причины / факторы / типы / этапы

- Используя данные диаграммы / таблицы / графика, проанализируйте (устно / письменно) структуру импорта / распределение международных мигрантов и т.п. При анализе используйте материалы статьи словаря «...» (ключевые слова и лексико-грамматические модели).

- Напишите эссе на тему «...» (7-10 предложений). В эссе используйте знания, которые вы получили при изучении специальной дисциплины «...» и на занятиях по русскому языку. Выразите свое мнение по отношению к этой проблеме. При написании эссе пользуйтесь учебным словарем.

- а) Составьте проект словарной статьи по образцу статьи в учебном словаре. Для описания выберите одно понятие из списка: *эмигрант, иммигрант, безработный, внутренняя миграция*. Дефиниция понятия должна быть сформирована вами самостоятельно. В статье должны быть следующие зоны: заглавное слово, грамматические характеристики, дефиниция, примеры сочетаемости и использования, другая информация (например, статистические данные или факты, которые вы узнали на занятиях по мировой экономике или международным экономическим отношениям). Для примеров используйте «Доклад МОМ о миграции в мире 2022 г.» (функция «Поиск»). б) Обменяйтесь с одноклассником самостоятельно составленными статьями. Объясните всё, что вы знаете о данном термине: словоформы, сочетаемость, правила использования. Обсудите, что можно исправить или как можно дополнить статьи.

- а) Рассмотрите инфографику. Прочитайте описание инфограмм, вставьте пропущенные слова и словосочетания. б) Выделите фразы, которые помогают описывать таблицы, диаграммы, графики, инфограммы. г) Выделите фразы, в

которых описывается количество или доля. Найдите другие примеры с этими моделями в статье учебного словаря «...». д) Выберите эту инфограмму и предложите однокласснику описать ее, используя выделенные фразы и материалы словаря.

- Прочитайте фрагмент учебника / Прослушайте лекцию на тему «...». Заполните таблицу. Сравните полученную таблицу с информацией статьи учебного словаря «...». Расскажите о ..., используя таблицу и материалы словаря.

- Ознакомьтесь с сайтом ... (например, сайт о международной миграции). Используя изученную лексику и материалы словаря, напишите заметку о том, кому и почему этот сайт может быть полезен.

- Расскажите о ... / Передайте (устно / письменно) основное содержание прослушанной лекции / прочитанного текста, используя информацию статьи «...» учебного словаря.

- Расскажите о ..., используя следующий план и информацию учебного словаря.

- Сравните информацию текста «...» и материалы словарной статьи «...». Какую дополнительную информацию вы узнали из статьи словаря?

- а) Прослушайте фрагмент лекции о ... и кратко запишите в таблицу плюсы и минусы б) Прочитайте фрагмент параграфа о Скорректируйте информацию в таблице при необходимости. в) Расскажите о плюсах и минусах ..., используя лексико-грамматические модели «плюсом / минусом чего является что» (для примера используйте информацию зоны активизации речепорождения статьи «...»).

- Прочитайте заметку / статью и заполните схему / ментальную карту. Проверьте по учебному словарю значения неизвестных вам слов. Расскажите однокласснику, что показывает эта схема / ментальная карта.

- Работайте в парах. Студент 1 читает статью на тему «...». Студент 2 читает статью на тему «...». В случае затруднений используйте учебный словарь. После прочтения статей студент 1 задает вопросы по тексту студента 2 и заполняет

таблицу ответами. Затем студенты обмениваются ролями. Итоговый этап – обсуждение проблемных вопросов из статей в группе.

- а) Познакомьтесь с анализом ... (экономическое явление). Выделите в тексте термины и лексико-грамматические модели. б) Составьте (письменно / устно) анализ ... (экономическое явление), используя информацию ... (сайта / документа) и материалы учебного словаря.

- Посмотрите видеоурок о ... и напишите ответы на вопросы: 1..., 2..., Запишите в раздел «Мои заметки» учебного слова следующие термины и их определения, которые вы узнали из видеоурока: ...,

- а) Прослушайте мнения экспертов о Дополните словосочетания / предложения. Запишите в раздел «Мои заметки» учебного словаря новые для вас слова. б) Соедините фамилию ученого с его мнениями (дан перечень фамилий и перечень прозвучавших мнений). в) Чье мнение, на ваш взгляд, является верным? Почему?

- Ознакомьтесь с блоком энциклопедической информации и с зоной активизации речепорождения статьи «...». Обратите внимание на формулу, с помощью которой рассчитывается ..., и на то, как можно описать решение задачи. Запишите словами по модели из учебного словаря решение задачи: Сравните с одноклассником ваши записи.

- Используя сайт Центрального банка Российской Федерации, проанализируйте изменения (курса валют, ключевой ставки и т.п.). Используйте лексико-грамматические модели статьи словаря «...».

- Подберите в учебном словаре слова, словосочетания, лексико-грамматические модели к каждому пункту плана высказывания по теме или проблеме. Составьте такое высказывание / фрагменты высказывания.

- Разверните тезисы в высказывания, используя материалы учебного словаря (например, тезис «Внешняя миграция зависит от множества причин» можно развернуть с опорой на статью «миграция рабочей силы»).

- Используя материалы текста / лекции / научной статьи, подготовьтесь к дискуссии на тему «...». Для речевого оформления аргументов используйте материалы учебного словаря.

- Представьте, что ваш одногруппник заболел и пропустил лекцию. Используя статью учебного словаря «...», расскажите ему, о чем была лекция.

- Представьте, что вам предстоит выступить на конференции, посвященной вопросам миграции / валютного рынка / международной специализации производства / сокращению импортных поставок / Найдите информацию на сайте www.worldbank.org / www.imf.org / www.WTO.org /... . Используя материалы сайта и раздел учебного словаря «...», подготовьтесь к выступлению (10-12 предложений). Запишите план выступления и ключевые слова.

- Подготовьте презентацию и выступление о... (миграции / национальной валюте / международных инвестициях / ...) в стране... . При подготовке выступления (8-10 предложений) пользуйтесь материалами учебного словаря. (Каждому студенту назначается своя страна).

Выводы

Интегративные признаки учебных словарей по ЯСЦ позволяют выделить особый тип словаря – *учебный словарь интегрированного типа по подъязыку специальности*, под которым будет пониматься *лексикографическое произведение малой формы активного типа, отвечающее двухфокусной цели узкой группы иностранных адресатов: изучение средств чужого языка как основы для изучения профессиональной дисциплины, а также служащее для понимания существующих и создания собственных текстов.*

К этапам работы над такого рода словарем относятся следующие:

1. Определение запроса адресата будущего словаря интегрированного типа.
2. Анализ существующих словарей по подъязыку данной области.
3. Консультация с преподавателем-предметником по формированию круга тем, в рамках которых будет реализовываться отбор единиц словаря (с выделением

обязательных и факультативных тем для следования принципу минимальной достаточности), а также для определения актуальных источников материала.

4. Отбор и анализ источников материала.
5. Определение принципов отбора единиц словаря и диапазона их количества.
6. Промежуточный отбор единиц словаря.
7. Консультация с преподавателем-предметником по актуальности включения в словарь отобранных единиц.
8. Проектирование мега-, макро- и микроструктуры словаря исходя из потребностей пользователей и содержания.
9. Анализ и описание отобранной специальной лексики с учетом принципа активности.
10. Консультация с преподавателем-предметником по итогам работ (зона учебного толкования).
11. Внесение корректировок по результатам консультации с преподавателем-предметником.
10. Апробация материалов с адресатом.
11. Внесение корректировок по результатам апробации.
12. Итоговые оформительские работы.

Параметрами отбора единиц словаря служат такие показатели, как предметная ценность, системность, устойчивость, словообразовательный потенциал, стилистическая избирательность и частотность (факультативно). Нецелесообразным выступает обращение к общеизвестным лексическим минимумам профессиональных модулей в связи с их преимущественно общенаучной направленностью. При составлении учебного словаря целесообразно брать за основу *учебное лексико-семантическое поле*, под которым мы будем понимать *множество языковых единиц различных частей речи, объединенных общим (инвариантным) значением, количество которых ограничено учебными целями, а выбор мотивирован содержанием специальной дисциплины*. В силу принципа избирательной достаточности содержание учебного словаря подъязыка дисциплины представлено прежде всего единицами,

составляющими ядро учебного семантического поля, и в меньшей степени периферией (периферия также может быть описана в словарях по смежным дисциплинам или же известна обучающимся в качестве общенаучных единиц). Отнесенность к ядру должна быть согласована автором словаря с преподавателем-предметником. Так, учебное ЛСП «Международные экономические отношения» вбирает в себя 8 микрополей, в составе которых на основе актуальных для адресата учебных материалах по специальной дисциплине было выделено 74 заглавных единицы для словаря.

Микроструктура учебного словаря интегрированного типа включает в себя такие зоны, как заглавная зона («вход»), зона орфографии и произношения, зона грамматических форм и характеристик, зона словообразовательных связей, зона парадигматических связей (при наличии), учебное толкование, зона лексической и семантической сочетаемости, иллюстративная зона, зона энциклопедической информации, а также особую зону активизации речепорождения, куда входят коммуникативные опоры (лексико-грамматические модели, помогающие строить корректное высказывание, связанное с заглавной единицей, варианты прочтения формул, речевое оформление условия и решения задач и т.п.). Включение зоны активизации речепорождения расширяет потенциал зоны сочетаемости до уровня высказывания.

Таким образом, применение учебного словаря интегрированного типа «Международные экономические отношения» в качестве средства обучения может способствовать формированию у иностранных студентов навыков работы с лексикографическими произведениями в целом, компетенций в области семантической структуры терминов и понятий подъязыка специальности, грамматических навыков при употреблении единиц подъязыка специальности, знаний о гиперо-гипонимических, синонимических и антонимических отношениях в составе ЛСП и в ближайшей периферии, знаний и умений в области словообразовательного потенциала единиц ЛСП, их синтагматических отношений. Предлагаемая методика также выступает инструментом формирования речевых умений в составе предметно-языковой компетенций,

необходимых для решения значимых учебно-научных и учебно-профессиональных коммуникативных задач.

ГЛАВА 3. Формирование предметно-языковой компетенции у иностранных студентов–экономистов на основе ЛСП «Международные экономические отношения» (практический аспект)

3.1. Разведывательное анкетирование, направленное на выявление уровня владения подязыком специальности у китайских студентов-экономистов

Для определения уровня знания подязыка специальности у иностранных студентов экономического профиля обучения в 2023 году было проведено разведывательное анонимное (в целях получения достоверных результатов) анкетирование. Анкетирование реализовывалось на базе Центра русского языка как иностранного и Института промышленного менеджмента, экономики и торговли Санкт-Петербургского университета Петра Великого. В анкетировании приняло участие 64 китайских обучающихся 2 курса (направления «Экономика и управление»), чей уровень владения русским языком как иностранным (общее владение) оценивается как В1+. Участие китайских студентов обусловлено тем, что на данный момент они составляют большую часть иностранного контингента указанного вуза.

Эксперимент содержал несколько блоков. Первый блок представлял собой письменные задания, направленные на выявление лексической компетенции студентов (общенаучные и специальные понятия, аббревиатуры). При выполнении заданий первого блока грамматические и стилистические ошибки не учитывались. Второй блок позволял оценить уровень развития навыков чтения профессиональных текстов (в силу дефицита времени предлагалось задание на просмотровое чтение неадаптированных отрывков статей на общеэкономическую тематику и выбор заголовков для них). В третьей части обучающимся необходимо было письменно охарактеризовать круговые диаграммы с опорой на легенду (данные об импорте в России). Отметим, что более 75 % проверяемых слов входят в лексические минимумы общего и профессионального владения для соответствующего уровня, большинство других единиц встречались студентами в

рамках специальных дисциплин, изученных на 1 курсе. Подробнее с заданиями разведывательного эксперимента можно ознакомиться в Приложении 2.

Результаты разведывательного эксперимента позволяют сделать следующие заключения:

1) Уровень сформированности лексической компетенции в профессиональной сфере китайских студентов-экономистов 2 курса находится в пределах 20 % от требуемого стандартами для адекватного участия в учебном процессе, что ограничивает возможности обучающихся получать качественное образование на русском языке как иностранном. Так, например, трудности вызвали даже такие понятия, как *население*, *таможенный*, входящие в лексический минимум общего владения.

2) Среди предложенных аббревиатур, распространенных в экономической сфере, 40 % обучающихся оказалось знакомым только понятие ВВП. 26 респондентов привели корректную расшифровку, 6 студентов написали аналог на английском языке. Также были даны ответы такого типа: «Знаю, что это, но по-русски нет». Остальные аббревиатуры остались без пояснений. Соответственно, выявлена необходимость в прицельной работе с аббревиацией, которая является неотъемлемой частью языка экономики.

3) Несмотря на прозрачность некоторых терминов в задании на семантизацию (например, *рабочая сила*, *транспортные расходы*), с ним справились только 15 % студентов. Большинство студентов оставили данный пункт невыполненным (при условии того, что было предложено изложить понимание термина в свободной форме). Данный результат говорит о низкой интерпретационной способности учащихся.

4) В программу предвузовской подготовки, а также в курс по языку специальности входят такие лексико-грамматические модели, как *что относится к чему*, *кто/что производит что*, *что входит в/во что* и т.п. Тем не менее, с заданием на заполнение текста элементами данных моделей возникли трудности у 84 % респондентов. Только 9 студентов определили, что необходимо подставить антоним *импортирует* в предложение *Италия свободно экспортирует и ...*

товары. В то же время обучающиеся показали владение такими единицами, как *состоит, участвует, является, имеет, находится, производит*. Однако при их использовании были выявлены проблемы в сочетаемости. Данные эксперимента подтверждают необходимость включения в содержание средств обучения работу над синтагматическими, парадигматическими связями, а также над синтаксическими основами научного текста.

5) Более половины респондентов успешно выполнили задание на рецептивный вид деятельности (чтение), что является ожидаемым, учитывая стиль обучения китайцев, при котором привычной является работа с письменным текстом. Включение интенсивного знакомства с новыми лексическими единицами и лексико-грамматическими моделями, рециркуляция изученного материала позволят совершенствовать имеющиеся навыки.

6) От выполнения задания на письменный анализ данных диаграмм воздержался 21 студент (то есть треть общего количества участников, несмотря на то что респонденты не были ограничены во времени на заполнение анкеты). 10 обучающихся создали приемлемые мини-тексты, которые имели вводную часть (*Диаграмма показывает...; По графику известно... и т.п.*) и признаки оформленного вывода (*Это значит, что...; Можно сказать, что ... и т.п.*). В целом многие обучающиеся показали знание слов и моделей, используемых для выражения изменения состояния объекта или каких-либо показателей. Так, были употреблены следующие слова и конструкции (в большинстве случаев с грамматическими и синтаксическими ошибками): *плюс / минус, высокий (выше) / низкий (ниже), самый большой / маленький процент, большая часть, больше / меньше, без изменений, растёт / увеличивается / уменьшается / повышается / не изменяется; ...меньше / больше, чем ...; чем..., тем ... и т.п.* С одной стороны, это говорит об усвоении большинством респондентов значения данных единиц в отсутствие навыков использования их корректных форм. С другой стороны, нами обнаружено, что для трети студентов не представляется возможным написание такого рода текста даже при наличии опоры в виде визуального сопровождения и

формулировки самого задания, для выполнения которого достаточным было бы приведение однотипных предложений по каждому из показателей диаграмм.

Указанные моменты свидетельствуют о потребности обучающихся не только в материалах по систематизации лексической составляющей языка и подъязыков специальности, но также и в наличии справочно-тренировочных средств обучения грамматико-синтаксическому аспекту специальных языков.

В Приложении 3 представлены результаты эксперимента в количественном выражении. Также оно содержит образцы наиболее адекватного выполнения задания из блока 3.

Таким образом, разведывательный эксперимент показал недостаточно развитую предметно-языковую компетенцию китайских студентов-экономистов, необходимую для адекватного освоения специальных дисциплин, что свидетельствует об актуальности включения в набор средств обучения русскому языку как иностранному (в части обучения языку специальности) учебных словарей по отдельным подъязыкам, содержащим помимо лексики варианты ее грамматико-синтаксического оформления в рамках предложения и текста.

3.2. Констатирующий эксперимент

Для доказательства эффективности внедрения учебных словарей по подъязыкам специальности в учебный процесс бакалавриата были проведены констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты.

Для определения исходного уровня предметно-языковой компетенции в рамках лексико-семантического поля «Международные экономические отношения» (соответствующего одной из базовых учебных дисциплин будущих экономистов) и диагностики проблем, возникающих у студентов при освоении подъязыка специальности, был организован констатирующий эксперимент. В эксперименте участвовали 60 китайских студентов 3 курса Института промышленного менеджмента, экономики и торговли Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (2024-2025 учебный год), изучающих русский язык

как иностранный (язык специальности) в Высшей школе международных образовательных программ. Средний уровень владения русским языком как иностранным (общее владение) оценивается как В1. Студенты были распределены в экспериментальную группы (ЭГ, 31 человек) и контрольную группу (КГ, 29 человек).

Гипотеза представляла собой предположение о том, что китайские студенты обладают недостаточно сформированной предметно-языковой компетенцией (в ее лексическом, лексико-грамматическом, синтаксическом аспекте) для адекватного освоения и применения учебно-научного и учебно-профессионального материала. Констатирующий эксперимент состоял из трех блоков заданий: оценка уровня лексических навыков (уровень лексического значения), оценка навыков синтаксической организации единиц (синтагматический уровень), оценка коммуникативно-речевых навыков и умений (функциональный уровень).

Для эксперимента было выбрано оптимизированное в учебных целях лексико-семантическое микрополе (вторичное ЛСП) «Миграция рабочей силы» как один из крупных фрагментов действительности, которые вбирает в себя ЛСП «Международные экономические отношения». Необходимо отметить, что работа над указанной темой уже осуществлялась студентами в рамках дисциплин «Мировая экономика» и «Международные экономические отношения». Многие понятия данного микрополя содержатся в лексических минимумах для уровня В1 (общий и профессиональный модули).

Результаты эксперимента оценивались посредством подсчета баллов. **Высокому уровню** сформированности предметно-языковой компетенции у китайских студентов соответствовал диапазон в 85-100 баллов. Его достижение означает уверенное владение лексическими, грамматическими, синтаксическими, текстообразующими средствами подязыка специальности, совокупность которых позволяет эффективно осуществлять рецептивную и продуктивную речевую деятельность в учебно-научной и учебно-профессиональных сферах посредством решения актуальных коммуникативных задач в соответствии с профилем обучения. Высокий уровень предполагает способность к регулярному

использованию языковой догадки, что минимизирует количество обращений к переводным словарям. Студент имеет прочные базовые предметные знания, на которые без проблем «нанализывает» новый материал, способен к анализу междисциплинарных связей. 65-84 балла говорят о **среднем уровне** сформированности указанной компетенции, то есть об ограниченном владении лексическими, грамматическими, синтаксическими, текстообразующими средствами подъязыка специальности в рамках заданного профиля обучения. На среднем уровне студенты используют языковую догадку редко. Понимание текстов на учебно-научные и учебно-профессиональные темы и создание собственных текстов вызывает затруднение и сопровождается частым обращением к переводным словарям (прежде всего к электронным). Студент с данным результатом может обладать прочными предметными знаниями и пониманием междисциплинарных связей, однако их интерпретация на русском языке представляет собой трудность. **Низкий уровень** свидетельствует о слабо сформированных навыках и умениях в рамках всех аспектов предметно-языковой компетенции, что приводит к малопродуктивной речевой деятельности. Знания обучающегося в области подъязыка специальности фрагментарны, поверхностны. Обучающийся чрезмерно использует электронные средства (переводчики, словари) для автоматизированного поиска эквивалентов на родном языке. Студент также может обладать прочными предметными знаниями и пониманием междисциплинарных связей, но их декодирование на русский язык оказывает мало возможным. Распределение баллов представлено в таблице (Таблица 7).

Таблица 7 – Баллы за задания констатирующего эксперимента

| | Виды заданий | Количество баллов |
|--------------------------------------|---|--------------------------|
| Уровень лексического значения | На знание семантического объема лексических единиц (0-13 баллов); на умение разграничивать семантически смежные понятия (0-7 баллов); на умение сопоставлять дефиницию с терминологическими единицами (известными ранее или использовать языковую догадку) (0-10 баллов); на умение использовать словообразовательные модели (0-10 баллов). | 0-40 |

Продолжение Таблицы 7

| | | |
|---------------------------------|--|--------------|
| Синтагматический уровень | На умение реализовывать сочетаемость лексем (0-10 баллов); на знание синтагматических единиц, устойчивых для данного подязыка специальности (0-10 баллов); на умение строить синтаксически корректное высказывание (0-10 баллов). | 0-30 |
| Функциональный уровень | На умение письменно излагать полученные ранее знания в области специальной дисциплины, а также свое отношение к профессиональной проблеме с использованием средств подязыка специальности (0-15 баллов); на умение осуществлять поисковое чтение и умение анализировать содержание учебно-научного текста (0-15 баллов). | 0-30 |
| | | Итого: 0-100 |

Задания констатирующего эксперимента

Уровень лексического значения. Задания на определение уровня знаний лексического материала в рамках подязыка специальности «Международные экономические отношения» (блок «Миграция рабочей силы»)

Задание 1. а) Объясните значение слов (Рисунок 12). В случае затруднения обратитесь к словарю.



Рисунок 12 – Облако слов на тему «Миграция рабочей силы»

б) Объясните, почему в центре находится слово «жить».

в) Работайте в парах: объясните друг другу, как вы поняли значение новых для вас слов.

Задание 2. а) Дополните описание фото, используя слова для справок в правильной форме. Объясните свой выбор. Слова для справок: краткосрочный, ежедневный, временный, постоянный, ежегодный, сезонный, долгосрочный.

| | |
|---|--|
|  | <p>Фирма обещает _____ оплату.</p> |
|  | <p>Артём ищет другую работу. Эта работа _____.</p> |
|  | <p>Мы поедем работать в Финляндию только летом, потому что сбор фруктов и ягод – это _____ работа.</p> |
|  | <p>Новый футболист будет играть в нашей команде только 1 год. Для футбола это _____ контракт.</p> |
|  | <p>Фирма «Альтернатива» ищет высококвалифицированных специалистов на _____ работу.</p> |

| | |
|---|--|
|  | <p>Если у вас есть разрешение на _____ место жительства в России, вы имеете право жить в стране неограниченное количество времени.</p> |
|  | <p>Работодатель _____ должен предоставлять _____ сотрудникам _____ отпуск.</p> |

б) Какие из слов имеют противоположное значение (являются антонимами)?

в) Приведите примеры других слов с префиксом *еже-*: *ежегодный*, *ежедневный*, ... , ...

Задание 3. а) Соедините термин и его определение.

| | |
|---------------------|---|
| внутренняя миграция | переезд в другую страну |
| внешняя миграция | въезд населения одной страны в другую на временное или постоянное проживание |
| эмиграция | перемещение людей из одного региона в другой в рамках одной страны |
| иммиграция | смена постоянного места жительства |
| постоянная миграция | вид возвратной миграции населения, для которого характерно временное (сезонное) переселение |
| сезонная миграция | выезд человека за границу на постоянное или временное жительство |

б) Объясните, почему миграцию рабочей силы иногда называют импортом и экспортом рабочей силы.

Задание 4. Дополните словообразовательные цепочки. Устно объясните значение слов.

Жить – житель, ...

Работать – ..., ...

Миграция – ..., ...

Синтагматический уровень. Задания на определение уровня навыков синтаксической организации единиц в рамках подязыка специальности «Международные экономические отношения» (блок «Миграция рабочей силы»)

Задание 1. Составьте словосочетания.

| | |
|-------------|------------------|
| переезд | страны |
| жить | въезд |
| население | государства |
| нелегальный | миграция |
| переезжать | место жительства |
| трудова | мигранты |
| поменять | в другую страну |
| территория | в городе |
| внешняя | за границу |
| нелегальные | |

Задание 2. Выберите верный вариант:

- 1) квалифицированная (рабочая / трудовая) сила
- 2) миграционные (потoki / реки)
- 3) (рабочая / заработная) плата
- 4) (спрос / рост) уровня безработицы
- 5) (неофициальные / нелегальные) мигранты
- 6) (вакансии / нехватка) кадров в непрестижных сферах экономики
- 7) (работающее / трудовое) население

- 8) первая (волна / масса) миграции
- 9) (добровольный / добрососедский) труд
- 10) (уход / утечка) умов

Задание 3. Постройте предложения из данных слов.

- 1) Переселение, репатриация, называться, добровольное.
- 2) Снижение, являться, безработица, плюс, миграция.
- 3) Внутренняя, делиться, миграция, внешняя, на, и.
- 4) Третья, начаться, волна, вторая, XIX век, во, миграция.
- 5) Неквалифицированные, основная, мигранты, масса, рабочие, это.

Функциональный уровень. Задания на определение уровня речевых умений в рамках подязыка специальности «Международные экономические отношения» (блок «Миграция рабочей силы»)

Задание 1. Напишите эссе на тему «Причины международной миграции» (7-10 предложений). В эссе используйте знания, которые вы получили на курсе «Мировая экономика», а также выразите свое мнение по отношению к этой проблеме.

Задание 2. а) Прочитайте фрагмент параграфа учебника о причинах международной миграции. При необходимости пользуйтесь словарем. б) Сколько причин называет автор? Сравните с вашим эссе и устно прокомментируйте отличия. в) Объясните, как вы понимаете последнее предложение. Как, по вашему мнению, государство может регулировать миграцию?

Международную миграцию определяют следующие нижеперечисленные группы факторов.

1. Экономические обуславливают переселение работников (и их семей) в страны с наиболее высоким уровнем благосостояния населения. Этот процесс облегчается развитием транспорта.

Основными экономическими факторами, определяющими миграцию рабочей силы, являются:

- быстрый рост населения планеты и высокая безработица, прежде всего в слаборазвитых странах;
- вывоз капитала и создание крупных предприятий, где в значительном количестве требуются рабочие руки;
- более благоприятные условия труда и его оплаты в тех или иных странах, в том числе вследствие их успехов в экономическом развитии;
- возможности более полной реализации своих способностей.

2. Культурно-национальные и религиозные факторы определяют перемещение мигрантов в страны проживания коренной национальности и определенного вероисповедания, например, немцев Поволжья – в Германию, евреев – в Израиль и т.п.

3. Прочие факторы связаны с влиянием на миграцию трудовых ресурсов и населения чрезвычайных ситуаций: войн, землетрясений, наводнений и пр. Международная трудовая миграция поначалу возникает как стихийное явление, но постепенно становится объектом государственного регулирования. (Цыпин И.С., Веснин В.Р. Мировая экономика. 2022 г.)

3.3. Результаты констатирующего эксперимента

По результатам констатирующего эксперимента были сделаны следующие выводы. В блоке уровня лексического значения в задании 1 на семантизацию понятий респондентами как из ЭГ, так и КГ предпринимались попытки перевода с помощью электронных словарей, а после этого были даны объяснения через примеры с опорой на личный опыт: *переселяться* – «я живу в общежитии, а завтра в другом месте»; «сегодня он здесь, потом там», *страна* – «как Китай»,

место жительства – «как квартира», *эмигрировать* – «не проводить здесь время»; *нелегальный* – «что-то нехорошее для меня»; *миграция* – «я живу в других странах» и т.д. С учетом использования переводного словаря средний балл в ЭГ составил 5 из 13, в КГ результат оказался аналогичным.

В задании на прилагательные, выражающие регулярность или продолжительность деятельности или процесса, многими респондентами были проигнорированы понятия «долгосрочный» и «краткосрочный» (то есть они не были использованы). 6 человек не выполнили задание (за невыполнение любого задания начислялось 0 баллов). В среднем верные ответы составили 3,5 балла в обеих группах. Данный показатель может расцениваться как невысокий, так как предложенные единицы относятся к общенаучной лексике, а само задание содержало опоры в виде контекста и рисунка. На вопрос об антонимах ответил каждый десятый обучающийся.

Специальные термины оказались мало знакомыми студентам, несмотря на то, что смежная базовая дисциплина «Мировая экономика» уже была ими изучена. Наличие мотивирующих компонентов «внешняя» и «внутренняя» в терминах «внешняя миграция» и «внутренняя миграция» не повлияли на выбор большинства респондентов. Средний балл ЭГ – 3,5 из 10, в КГ – 3,1.

Задание на словообразовательные цепочки показало ограниченное владение лексическими средствами в рамках заданной темы. Так, вместо словообразования студенты изменяли форму слова: *жить* – *живу*; приводились несуществующие единицы или ложные участники словообразовательного гнезда («работатель», «работель», «работалист», «миграцель», «эмигрирователь»; *миграция* – *мигрень*). Средний балл за данное задание составил в ЭГ – 2,8 из 10, в КГ – 3,1.

Таким образом, общий средний балл за выполнение заданий в рамках уровня лексического значения составил в ЭГ 14,8 балла, в КГ – 14,7 баллов из 40 возможных.

На проверку сформированности предметно-языковой компетенции на синтагматическом уровне подъязыка специальности были даны 3 задания. Только 6 респондентов выполнили без ошибок первое задание, в котором

требовалось соединить предложенные единицы в словосочетания, типичные для данного подъязыка (несмотря на наличие грамматических «подсказок» в виде множественного числа компонентов одного из словосочетаний и т.п.). 10 респондентов не приступили к выполнению задания. 3,9 из 10 – средний балл в ЭГ. 4,7 из 10 – средний балл в КГ.

В задании 2 данного блока предлагалось из двух вариантов лексических единиц выбрать верный с точки зрения норм сочетаемости в рамках подъязыка (*вакансии / нехватка кадров в престижных сферах экономики*) или определить корректный компонент терминологического единства (*рабочая / заработная плата*). Средний балл в ЭГ – 4,6 из 10, в КГ был получен результат в 3,1 балла.

Задание 3 было направлено на умение формировать предложение из предложенных лексических единиц. В данном задании нужно было составить фразы в научном стиле, содержание которых соответствует подъязыку специальности. Каждый пункт содержал от 4 до 7 лексических единиц, включая компоненты лексико-грамматических моделей, известных участникам с момента предвузовского этапа подготовки (*что называется чем, что делится на что* и т.п.). За каждое верно составленное предложение начислялось 2 балла. За наличие более 1 типа грамматических ошибок в данном задании снимался 1 балл. Около трети студентов в каждой из групп получили 0 баллов, так как не приступили к выполнению задания. Средний балл в ЭГ – 1 из 10, в КГ – 1,7 из 10.

Итого в рамках синтагматического уровня средний балл ЭГ составил 9,5 из 30 баллов, в КГ суммарный результат аналогичный.

На *функциональном уровне* проверялась сформированность умений в продуктивных видах речевой деятельности, а также навыки изучающего чтения.

В задании 1 предлагалось написать эссе (7-10 предложений) на тему «Причины международной миграции». Так как студенты уже имели опыт знакомства с данной проблемой в курсе «Мировая экономика» и имеют личный опыт международной миграции, предполагалось, что тема покажется респондентам известной. При написании эссе студентам было запрещено пользоваться

словарем. Для оценки эссе использовались критерии, представленные в таблице (Таблица 8).

Таблица 8 – Критерии оценки эссе в констатирующем эксперименте

| Критерии | Баллы |
|--|-------|
| Соблюдена традиционная композиция эссе (введение, основная часть, заключение) | 2 |
| Объем текста соответствует требованиям | 1 |
| Перечислено не менее трёх причин миграции | 3 |
| Лексическое наполнение соответствует уровню В1; использовано не менее двух экономических терминов (исключая термин «миграция») | 3 |
| Высказано личное мнение автора эссе | 2 |
| Отсутствуют коммуникативно значимые ошибки | 3 |
| Отсутствуют коммуникативно незначимые ошибки | 1 |
| Итого | 15 |

В ЭГ к написанию эссе приступили только 12 студентов, в КГ – 15. За отсутствие эссе начислялось 0 баллов. Средний балл за эссе в ЭГ составил 2,7 балла, в КГ— 3,1 балла из 15. Многими студентами были перечислены причины миграции в виде списка, в большинстве работ отсутствовало указание на личное отношение к проблеме. Ниже приведены примеры выполненных работ (Рисунок 13, 14, 15).

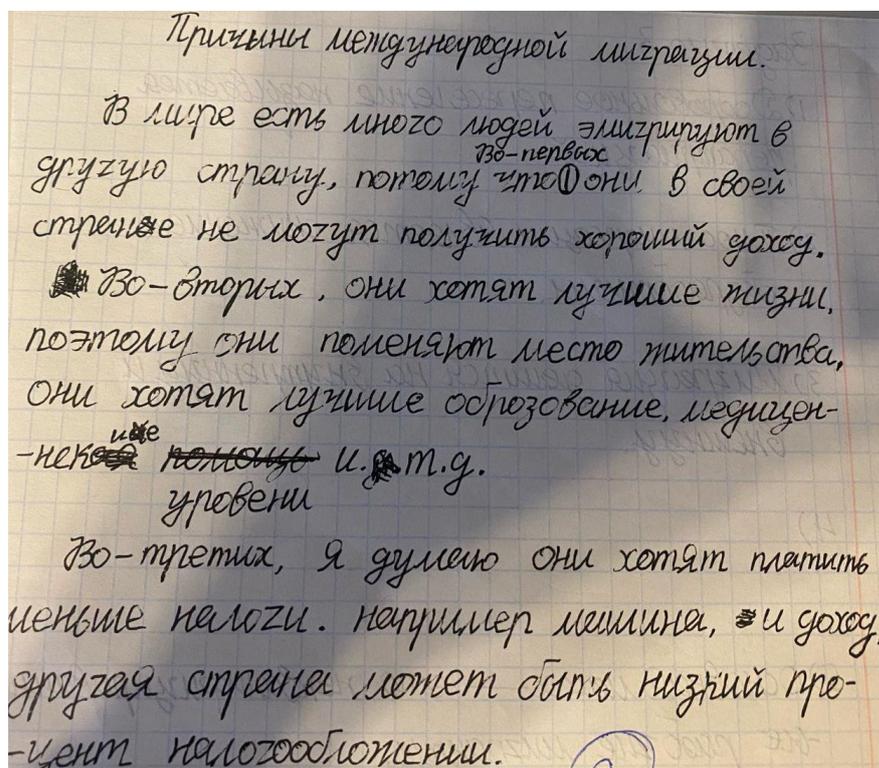


Рисунок 13 – Образец эссе

Задание 1.

Я думаю, что есть 2. ~~основные~~^{его} причины.

Первой - доход. Люди не ~~удовлет~~ удовлетворяют зарплату. У них нет денег для покупок.

Второй - социальное обеспечение. Государство не часто помогает люди. Или люди не получают социальное обеспечение.

Рисунок 14 – Образец эссе

Задание 3

Пример, Китай — это одно из самых большой количество экспорт рабочей миграции страны, почему?

Во-первых это количество рабочих Китая много, рабочих силы сильный. Много фирм сократили затраты за рабочие а рабочие еще работают в эти фирмы. Одно количество казал «ты не хочешь работать, а другим платят». Другим страны имеют не сильный конкуренция, например США, Германия, Франция.

Во-вторых — это политики. В ~~то~~ ~~китай~~ государства это очевидно, есть барьер между север корей и другие страны. Информацию не свободный.

Рисунок 15 – Образец эссе

В задании 2 оценивались навыки изучающего чтения респондентов в области учебно-научной литературы. После прочтения фрагмента параграфа учебника о причинах международной миграции студентам предлагалось сопоставить информацию с тем, что было написано ими в эссе, а также сделать выводы о

прочитанном. Для данного этапа респонденты были поделены на группы по 4-5 человек с целью корректной оценки. Так как к выполнению эссе приступили не все студенты, по критерию «Сопоставление информации» некоторым из них было начислено 0 баллов. Критерии оценки работы с текстом представлены в таблице (Таблица 9).

Таблица 9 – Критерии оценки работы с учебно-научным текстом в констатирующем эксперименте

| Критерий | Баллы |
|---|--------------|
| Студентом перечислены все причины международной миграции, названные в тексте | 4 |
| Студент провел сопоставление названных им причин и причин, описанных в тексте, и назвал отличия | 4 |
| Студент способен объяснить итоговое предложение фрагмента с помощью известных ему лексических и грамматических средств, а также использовать приобретенные профессиональные знания для объяснения функции государства в процессе миграции | 4 |
| Отсутствие в речи студента коммуникативно значимых ошибок | 2 |
| Отсутствие в речи студента коммуникативно незначимых ошибок | 1 |
| Итого | 15 |

В ЭГ средний балл за задание 2 составил 7 баллов, в КГ – 7,4 балла. Итого на функциональном уровне средний балл за все задания в ЭГ составил 9,7 балла, в КГ – 10,5 балла.

Средний балл за все задания констатирующего эксперимента в ЭГ составил 34 балла, результат КГ – 34,7 балла. Средние показатели обеих групп находятся на одном уровне (ниже 65 баллов из 100 возможных) и характеризуют низкий уровень сформированности предметно-языковой компетенции.

С целью поддержки процесса формирования предметно-языковой компетенции иностранных студентов-экономистов был составлен учебный словарь

интегрированного типа «Международные экономические отношения», на базе которого проводился обучающий эксперимент.

3.4. Обучающий эксперимент

Целью обучающего эксперимента явилась практическая проверка эффективности применения учебного словаря интегрированного типа по подязыку специальности для сокращения или снятия затруднений, препятствующих формированию предметно-языковой компетенции китайских студентов-экономистов с уровнем владения русским языком как иностранным В1. В целом отбор материала производился в первую очередь с учетом запросов адресата, на базе принципов системности, доступности, наглядности, междисциплинарности и др. Тексты для эксперимента были отобраны в соответствии с требованиями аутентичности и предметно-коммуникативной актуальности.

Обучающий эксперимент проводился в Центре русского языка как иностранного Высшей школы международных образовательных программ СПбПУ Петра Великого в 2024-2025 учебном году. В контрольной группе (КГ, 29 человек) студенты продолжали заниматься по пособию Е.А. Филатовой и др. «Русский язык для экономистов – 1» [Филатова 2007] и по разработанным на кафедре материалам, из словарей использовались только электронные ресурсы, выбранные обучающимися самостоятельно. В экспериментальной группе (ЭГ), куда вошел 31 студент, использовались созданные нами материалы, включающие учебный словарь.

Обучающий эксперимент продолжался 12 академических часов, из которых 8 часов являлись аудиторными, 4 – внеаудиторными.

Задания обучающего эксперимента

Уровень лексического значения

Задание 1. а) Познакомьтесь со значениями понятий «миграция рабочей силы», «эмиграция», «иммиграция», которые представлены в учебном словаре. Объясните, в чем отличие эмиграции от иммиграции. Приведите примеры.

б) Заполните таблицу. Проверьте себя по словарю.

| глагол (что делать?) | процесс (что?) | человек (кто?) | характеристика (какой?) |
|-------------------------|-------------------|-------------------|----------------------------|
| мигрировать | | | миграционный |
| | эмиграция | | |
| | | иммигрант | |

Задание 2. а) Найдите в статье учебного словаря «Миграция рабочей силы» и запишите 2 аббревиатуры, называющие экономические организации. Запишите их расшифровку. Используя информацию статьи, объясните, чем занимаются эти организации.

1) ... -

2) ... -

Задание 3. Замените выделенные слова близкими по значению понятиями. В случае затруднения пользуйтесь учебным словарем.

Слова для справок: миграция, трудовая миграция, мигранты, внешняя миграция, экономически активное население.

1) Во время пандемии темпы *переселения* в другие страны и внутри страны сократились.

2) Существует теория о росте *миграции в другие страны* из бедной страны, если она становится богаче.

3) Численность *рабочей силы* страны постоянно меняется: например, в Канаде к 2036 году на каждого пенсионера будет приходиться 3 работающих.

4) В 2020 году в мире насчитывалось около 281 млн международных *переселенцев*, что соответствует 3,6 процента населения мира.

5) Экономическая ситуация является основной причиной для *миграции рабочей силы*.

Задание 4. а) Познакомьтесь со статьями учебного словаря «рабочая сила», «квалифицированный». Запишите значения понятия «квалифицированный» в схему.



б) Какое из значений реализуется в словосочетаниях?

Квалифицированный специалист, квалифицированный труд, квалифицированная рабочая сила, квалифицированный врач, высококвалифицированный мигрант.

в) Распределите профессии по категориям. Объясните свой выбор. Дополните таблицу своими примерами. Слова для справок: экономист, уличный продавец, врач, курьер, преподаватель, грузчик, горничная в гостинице, инженер.

| квалифицированная рабочая сила | неквалифицированная рабочая сила |
|--------------------------------|----------------------------------|
| | |

Задание 5. Исправьте ошибки, заменив одно из слов в каждом предложении на слово с противоположным значением. В случае затруднения пользуйтесь учебным словарём.

Слова для справок: иностранный, внутренний, высококвалифицированный, высокий, временный, эмиграционный, безработный.

- 1) Доля низкоквалифицированных мигрантов в соседних странах постоянно растёт: сейчас там много иностранных учёных, врачей, инженеров.
- 2) К внешней миграции относится переезд из деревни в город в той же стране.
- 3) Миграция помогает решать проблему низкого уровня безработицы.
- 4) Местные рабочие могут представлять собой нелегальных мигрантов.

5) Постоянная миграция предполагает, что в контракте указан срок его окончания.

6) Объём занятого населения вырос из-за экономического кризиса.

7) Школы для детей-мигрантов открываются в Санкт-Петербурге в рамках иммиграционной политики.

Задание 6. Познакомьтесь с определениями понятий «донор» и «реципиент», которые часто используются в медицинских науках. Объясните, почему возможно употребление понятий «страна-донор» и «страна-реципиент» при описании миграции. Как ещё можно назвать такие страны (в случае затруднения обратитесь к учебному словарю)?

| |
|--|
| <p>Донор – объект, который отдаёт что-то. <i>Например, в медицине донор – это человек, который отдаёт свою кровь или свой орган для другого человека.</i></p> |
| <p>Реципиент – объект, который получает что-то. <i>Например, в медицине реципиент – это пациент, которому выполняют переливание крови или пересадку органов.</i></p> |

Задание 7. а) Проанализируйте название таблицы. Объясните, информацию о каком виде миграции она содержит.

Таблица 1. Миграционный прирост/убыль населения федеральных округов России за счет межрегиональной миграции в 2017-2018 гг.

| Округа | Чел. |
|-------------------------------------|---------|
| Центральный федеральный округ | 253342 |
| Северо-Западный федеральный округ | 84243 |
| Южный федеральный округ | 46749 |
| Уральский федеральный округ | -38623 |
| Северо-Кавказский федеральный округ | -57002 |
| Дальневосточный федеральный округ | -61061 |
| Сибирский федеральный округ | -96356 |
| Приволжский федеральный округ | -131292 |

б) Сделайте предположение о том, что такое прирост и убыль населения.

в) В какие регионы люди иммигрируют? Из каких регионов люди предпочитают эмигрировать?

г) Используя статью учебного словаря «Миграция рабочей силы», вспомните причины внешней миграции. Какие из этих причин являются наиболее актуальными для внутренней миграции?

Задание 8. Составьте проект словарной статьи по образцу статьи в учебном словаре. Для описания выберите одно понятие из списка: *эмигрант, иммигрант, безработный, внутренняя миграция*.

Дефиниция понятия должна быть сформирована вами самостоятельно.

В статье должны быть следующие зоны: заглавное слово, грамматические характеристики, дефиниция, примеры сочетаемости и использования, другая информация (например, статистические данные или факты, которые вы узнали на занятиях по мировой экономике или МЭО). Для примеров используйте «Доклад МОМ о миграции в мире 2022 г.» (функция «Поиск»).

Задание 9. Обменяйтесь с одноклассником самостоятельно составленными статьями. Объясните всё, что вы знаете о данном термине: словоформы, сочетаемость, правила использования. Обсудите, что можно исправить или как можно дополнить статьи.

Синтагматический уровень

Задание 1. а) В статье учебного словаря «Миграция рабочей силы» найдите прилагательные для характеристики данных явлений, запишите их, объясните устно значение каждого словосочетания.

Миграция (какая?) внешняя, ..., ...

Причины миграции (какие?) ..., ...

б) Распределите типы миграции, которые вы записали, по группам:

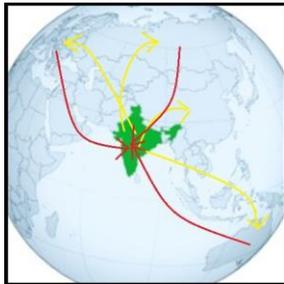
| в зависимости от места перемещения | в зависимости от причины | в зависимости от времени проживания |
|------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| | | |

в) Найдите в статье существительные, которые могут сочетаться с прилагательным *миграционный* (-ая, -ое, -ые). Объясните устно значения словосочетаний.

Задание 2. Продолжите предложения. Если возможно, предложите несколько вариантов. В случае затруднения пользуйтесь словарём.

- 1) К сожалению, безработица в нашей стране ... *(что делает? какая?)* .
- 2) Журналисты пишут о ... *(чём?)* уровня безработицы.
- 3) Во второй ... *(когда?)* девятнадцатого века началась третья волна миграции.
- 4) В рамках миграционной политики государство может ... *(что делать? / что сделать?)* въезд иностранцев.
- 5) В рамках миграционной политики большинство стран устанавливает ... *(что?)*.
- 6) Страны предпочитают импортировать ... *(какую?)* рабочую силу, так как она приносит большую экономическую выгоду.
- 7) Врачи и инженеры ... к высококвалифицированным специалистам.
- 8) Утечка ... *(чего?)* может происходить как из развивающихся, так и из промышленно развитых стран.
- 9) По состоянию на середину 2020 года в Южной Америке ... *(что делают?)* около 11 млн международных мигрантов.
- 10) Миграция возникает из-за экономических, культурных, экологических и других ... *(чего?)*.
- 11) Часто страна привлекает иностранцев для выполнения ... *(каких?)* видов работ.
- 12) Удельный ... безработных в США составляет 4%.
- 13) Высокая... *(какая?)* плата за границей является одной из причин внешней миграции.

Задание 3. Опишите фотографии на тему «Миграция рабочей силы», используя словосочетания из задания 1. Ваш одноклассник должен догадаться, какую фотографию вы описали.



Задание 4. а) Прослушайте фрагменты лекции «Миграция рабочей силы» (Приложение 4) и дополните ключевую информацию:

1) Причинами миграции является поиск более ... условий труда, экономические, ..., ..., ..., ... и другие факторы.

2) Виды трудовой миграции: ... , ... (миграция ограничена сроком пребывания), ... (например, в сельском хозяйстве), ... (регулярные поездки на работу из одной страны в другую), ... (незаконная).

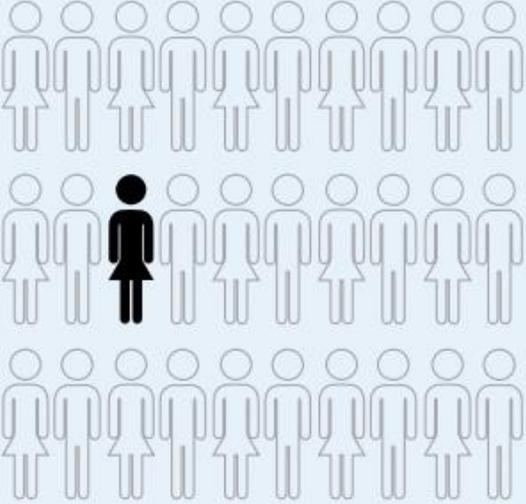
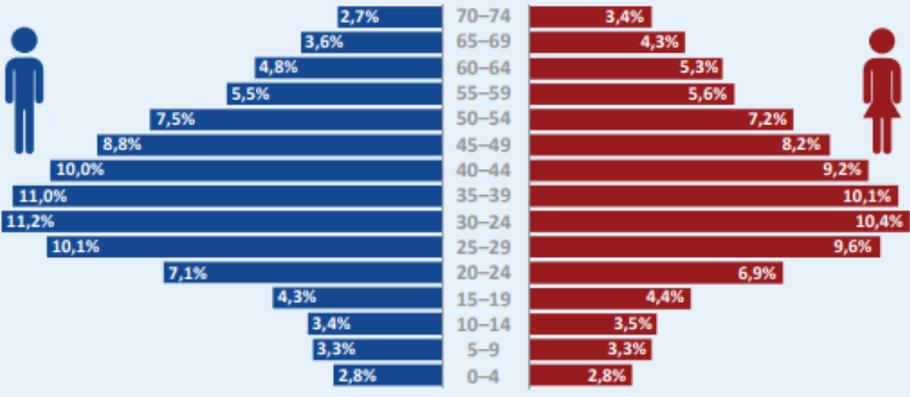
3) Требования к иммигрантам: количественные ..., уровень ... и стаж ... по специальности, ... здоровья, политические и социальные

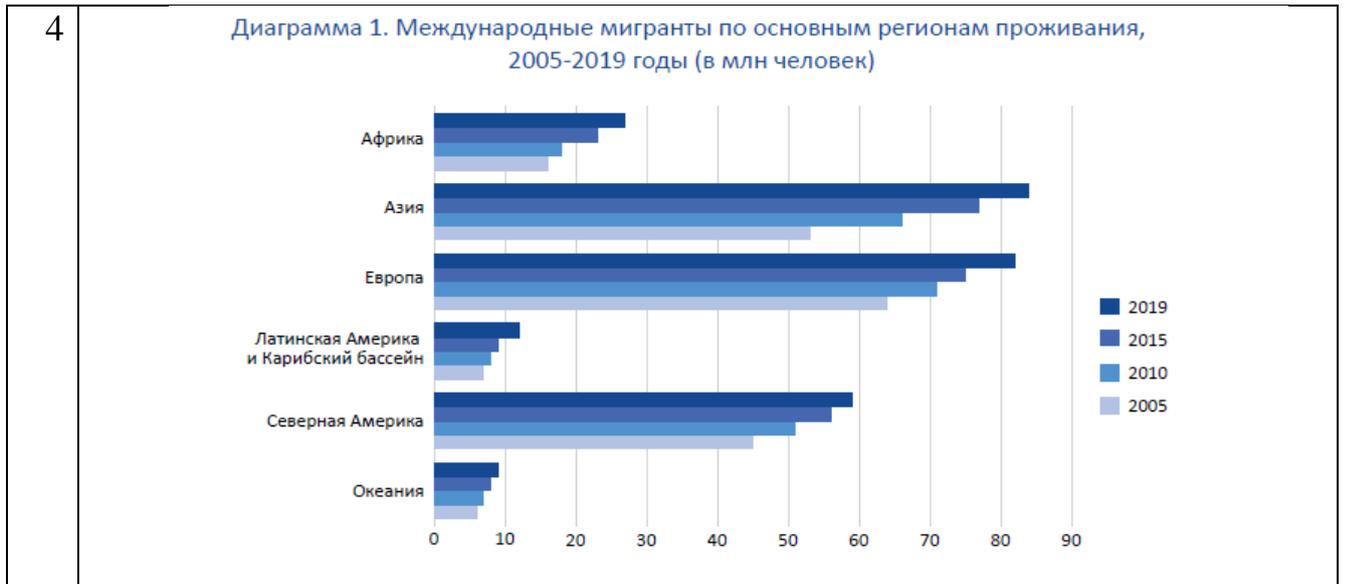
4) ... волна международной миграции началась после Второй мировой войны.

5) Главными являются Египет, Сирия, Индия.

б) Прослушайте фрагменты лекции повторно. Какие ещё ключевые словосочетания можно записать?

Задание 5. а) Рассмотрите инфографику и заполните пропуски:

| 1 | <p>В 2019 году в населении мира численностью 7,7 млрд человек насчитывалось 272 млн международных мигрантов: 1 мигрант на каждые 30 человек</p>  <p>Примечание: Инфографика основана на данных, приведенных в ДЭСВ ООН, 2019с.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------|---|--------------------------------|-----------------|--------------------------------|------|------------|------|------|------------|------|------|-------------|------|------|-------------|------|------|-------------|------|------|-------------|------|------|-------------|------|------|-------------|------|------|-------------|------|------|-------------|------|------|-------------|------|
| 2 | <p>52% международных мигрантов являются мужчинами, 48% - женщинами</p>  <p>Большинство международных мигрантов (74%) находятся в трудоспособном возрасте (20–64 года)</p> <p><i>*Диаграммой не охвачены возрастные группы старше 75 лет (мужчины – 4%, женщины – 6%).</i></p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | <p>Таблица 1. Международные мигранты, 1970 - 2019 годы</p> <table border="1" data-bbox="544 1451 1246 1877"> <thead> <tr> <th>Год</th> <th>Число мигрантов</th> <th>Мигранты в % от населения мира</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1970</td> <td>84 460 125</td> <td>2,3%</td> </tr> <tr> <td>1975</td> <td>90 368 010</td> <td>2,2%</td> </tr> <tr> <td>1980</td> <td>101 983 149</td> <td>2,3%</td> </tr> <tr> <td>1985</td> <td>113 206 691</td> <td>2,3%</td> </tr> <tr> <td>1990</td> <td>153 011 473</td> <td>2,9%</td> </tr> <tr> <td>1995</td> <td>161 316 895</td> <td>2,8%</td> </tr> <tr> <td>2000</td> <td>173 588 441</td> <td>2,8%</td> </tr> <tr> <td>2005</td> <td>191 615 574</td> <td>2,9%</td> </tr> <tr> <td>2010</td> <td>220 781 909</td> <td>3,2%</td> </tr> <tr> <td>2015</td> <td>248 861 296</td> <td>3,4%</td> </tr> <tr> <td>2019</td> <td>271 642 105</td> <td>3,5%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Источник: ДЭСВ ООН, 2008, 2019а, 2019б.</p> <p>Примечание: Количество субъектов (таких как государства, территории и административные районы), в отношении которых были предоставлены данные в публикации ДЭСВ ООН 2019 года <i>Пересмотренные данные о контингенте международных мигрантов (Revision of International Migrant Stock)</i>, составило 232 субъекта. В 1970 году таких субъектов насчитывалось 135.</p> | Год | Число мигрантов | Мигранты в % от населения мира | 1970 | 84 460 125 | 2,3% | 1975 | 90 368 010 | 2,2% | 1980 | 101 983 149 | 2,3% | 1985 | 113 206 691 | 2,3% | 1990 | 153 011 473 | 2,9% | 1995 | 161 316 895 | 2,8% | 2000 | 173 588 441 | 2,8% | 2005 | 191 615 574 | 2,9% | 2010 | 220 781 909 | 3,2% | 2015 | 248 861 296 | 3,4% | 2019 | 271 642 105 | 3,5% |
| Год | Число мигрантов | Мигранты в % от населения мира | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1970 | 84 460 125 | 2,3% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1975 | 90 368 010 | 2,2% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1980 | 101 983 149 | 2,3% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1985 | 113 206 691 | 2,3% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1990 | 153 011 473 | 2,9% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1995 | 161 316 895 | 2,8% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2000 | 173 588 441 | 2,8% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2005 | 191 615 574 | 2,9% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2010 | 220 781 909 | 3,2% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2015 | 248 861 296 | 3,4% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2019 | 271 642 105 | 3,5% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |



1) Данный рисунок показывает нам, что в 2019 году население мира составляло 272 миллиона человек представляли собой Каждый тридцатый человек был

2) На рисунке мы видим, что доля мужчин среди международных мигрантов составляет являются 48% мигрантов. Трудоспособный возраст – это возраст, в котором человек способен Большинство мигрантов находятся в По данным статьи, трудоспособным является возраст

3) Данная таблица показывает, как ... количество международных мигрантов. Мы видим, что за период с 1970 по 2019 годы доля мигрантов ... незначительно. Но в 3 раза изменилось их абсолютное Сейчас мигранты составляют 3,5% от

4) Перед нами диаграмма, которая представляет основные Мы видим, что больше всего мигрантов проживает в ... и В 2019 году около 10 миллионов человек переехали в ... и

б) Предложите другие варианты словосочетаний с данными словами:

население мира, население...,

международный мигрант, международный ..., ...

доля мужчин, доля ..., ...

способен работать, способен ...,

количество выросло, количество ..., ...

миллион человек, миллион ..., ...

в) Выделите фразы, которые помогают описывать таблицы, диаграммы, графики. Запомните их.

г) Выделите фразы, в которых описывается количество или доля. Найдите другие примеры с этими моделями в статье «рабочая сила» учебного словаря. Запомните модели.

д) Выберите одну инфограмму и предложите однокласснику устно описать ее, используя выделенные фразы и материалы словаря.

Задание 6. а) Прочитайте фрагмент учебника о волнах международной миграции. Заполните таблицу:

Волны миграции рабочей силы

| | Когда? | Что происходило? |
|-------------------|--------|------------------|
| Первая волна | | |
| Вторая волна | | |
| Третья волна | | |
| Четвёртая волна | | |
| Современная волна | | |

Международная миграция рабочей силы возникла много веков назад.

1) Первой волной стал завоз многих миллионов рабов из Африки в США.

2) Вторая волна была связана с промышленной революцией в Европе в конце XVIII—середине XIX в. Происходила массовая миграция из Европы в Северную Америку, Австралию, Новую Зеландию. Существовала острая потребность этих стран в трудовых ресурсах.

3) Третья волна началась во второй половине XIX в. и продолжалась до начала Первой мировой войны. Производство и капитал находились на высоком уровне в США, Великобритании и других странах, поэтому существовал спрос на дополнительную рабочую силу. Происходила иммиграция из менее развитых стран Европы (Ирландия, Шотландия и т.п.). Основную массу мигрантов составляли неквалифицированные рабочие.

4) Четвёртая волна была слабой, так как это был период между мировыми войнами. Мировой экономический кризис 1929-1933 гг. привел к росту безработицы в развитых странах.

5) Современная волна началась после Второй мировой войны и продолжается сейчас. В настоящее время миграция происходит в двух направлениях: во-первых,

из развивающихся стран в развитые (например, из Мексики в США); во-вторых, между развитыми странами.

б) Найдите в тексте данные словосочетания и объясните их значение: *завоз рабов, промышленная революция, массовая миграция, трудовые ресурсы, неквалифицированные рабочие, развитые страны, развивающиеся страны, рост безработицы, современная волна.*

в) Сравните полученную таблицу с информацией статьи учебного словаря «Внешняя (международная) миграция».

г) Выучите способы описания периода времени с использованием слов «начало», «середина», «конец», «половина» с помощью статьи учебного словаря «Внешняя (международная) миграция».

д) Расскажите о волнах международной миграции рабочей силы, используя свои записи и материалы учебного словаря.

Задание 7. Ознакомьтесь с интерактивным сайтом о международной миграции <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/> . Используя изученную лексику и материалы учебного словаря, напишите заметку о том, какую информацию можно получить на этом сайте (6-8 предложений).

Задание 8. Расскажите одноклассникам о том, какую новую информацию о международных мигрантах вы узнали на сайте.

Задание 9. а) В экономике существует понятие «миграционный коридор». Сделайте предположение о значении этого понятия.

б) На сайте вы можете найти наиболее популярные миграционные коридоры (Рисунок 16). Оцените правильность вашего предположения. Найдите Российскую Федерацию и с помощью лексико-грамматических моделей статьи учебного словаря «Миграция рабочей силы» с глаголами «эмигрировать» и «иммигрировать» расскажите об основных миграционных потоках.



Рисунок 16 – Миграционные коридоры

в) Сделайте предположение о коридорах миграции в вашей стране.

г) С помощью схемы миграционных коридоров на сайте расскажите, верны ли были ваши предположения.

Задание 10. Работайте по цепочке. Прочитайте фразу из учебного словаря вслух, задайте однокласснику вопрос, используя известные вам лексико-грамматические модели (возможно несколько вариантов). Ваш одноклассник должен ответить без опоры на упражнение с помощью изученных лексико-грамматических моделей.

1) На утечку умов влияет низкий престиж науки в родной стране. *Что влияет на утечку умов? Чем обусловлена утечка умов? Что является фактором возникновения утечки умов?*

2) Высокая заработная плата в чужой стране является фактором возникновения утечки умов.

3) Удельный вес иностранной рабочей силы в ОАЭ составляет 97%.

4) Доля иностранцев в населении Германии составляет 6 %.

5) Причинами миграции выступают экономические, культурные, экологические, политические, религиозные, психологические и другие факторы.

6) В 2020 году 3,5 млн человек эмигрировали из Египта.

7) В 2020 году 250 тыс человек иммигрировали в Египет.

8) Мигранты подразделяются на пять основных типов.

9) Переселенцы – это люди, переезжающие на постоянное место жительства обычно в промышленно развитые страны.

10) Беженцы – это люди, эмигрирующие из-за угрозы жизни.

11) К лицам, работающим по контракту с конкретным сроком, относятся сезонные рабочие, неквалифицированные лица и др.

12) Законодательство стран устанавливает требования к уровню образования и стажу работы по специальности.

13) Третья волна миграции началась во второй половине девятнадцатого века.

14) Объём чистой миграции равен разнице между числом эмигрантов и иммигрантов за период.

15) Благодаря эмиграции безработица частично снижается.

Задание 11. Соедините части предложения.

| | | | |
|---|---|---|--|
| 1 | Квалифицированные рабочие... | а | частично снижается. |
| 2 | Благодаря эмиграции происходит... | б | это конец второй волны миграции. |
| 3 | К высококвалифицированным специалистам... | в | количеству мигрантов. |
| 4 | Середина девятнадцатого века – ... | г | владеют сложной конкурентоспособной профессией. |
| 5 | Благодаря эмиграции безработица... | д | закончилась вторая волна миграции. |
| 6 | Законодательство устанавливает требования к ... | е | максимальное количество мигрантов. |
| 7 | Страна устанавливает... | ж | частичное снижение безработицы. |
| 8 | В середине девятнадцатого века... | з | относятся инженерно-технические, научные работники, врачи и т.д. |

Задание 12. Найдите в каждом предложении одно лишнее слово.

1) Каждый год количество в безработных растёт.

2) Мигранты делятся на пять нелегальных основных типов.

3) Низкий доход является фактором утечки рабочих умов.

4) В 2010 году удельное число мигрантов составило 214 млн человек.

5) Перемещение трудоспособных людей внутри чужой страны или в другую страну для длительного или постоянного проживания или работы называется миграцией рабочей силы.

6) К беженцам относятся люди, которые эмигрируют из-за опасной угрозы жизни.

7) Мигранты часто выполняют трудоёмкие виды сезонных работ.

- 8) Рабочая сила – это часть населения, способная к нелёгкому труду.
- 9) Безработицей называют ситуацию, в которой трудоспособное молодое население не может найти работу.
- 10) Миграция безработицы в другую страну называется внешней миграцией.

Функциональный уровень

Задание 1. Расскажите о причинах миграции, используя рисунки и лексико-грамматические модели из статьи учебного словаря «Миграция рабочей силы».

Задание 2. а) Прослушайте фрагмент лекции «Международная миграция рабочей силы» (Приложение 4) и кратко запишите в таблицу плюсы и минусы трудовой миграции для страны-реципиента.

| Плюсы трудовой миграции | Минусы трудовой миграции |
|-------------------------|--------------------------|
| | |

б) Прочитайте фрагмент параграфа «Международная миграция рабочей силы» и скорректируйте свои ответы, если необходимо.

... К положительным последствиям международной миграции рабочей силы относятся:

- 1) повышение конкурентоспособности продукции вследствие уменьшения издержек производства, обусловленного более низкой ценой иностранной рабочей силы: большинство иммигрантов заняты на самых трудоемких и вредных для здоровья видах работ, имеют заработную плату ниже, чем местные рабочие;*
- 2) мигранты занимают вакансии в непрестижных сферах экономики;*
- 3) с помощью мигрантов сохраняются все отрасли экономики;*
- 4) использование иностранной рабочей силы в качестве амортизатора безработицы (в первую очередь увольняют мигрантов);*
- 5) увеличение налоговых поступлений;*
- 6) экономия затрат на первичное образование и получение квалификации (мигранты получили их в своей стране);*
- 7) улучшение демографической ситуации.*

Отрицательные последствия иммиграции:

- 1) многие отрасли экономики начинают зависеть от иностранных рабочих;
- 2) проблемы безопасности из-за конфликтов местного населения и иммигрантов.

(по материалам учебного пособия И.С. Цыпина, В.Р. Веснина «Мировая экономика»)

в) Сравните записанные вами данные с информацией из таблицы, представленной ниже. Какие дополнительные плюсы и минусы вы записали?

| Плюсы и минусы международной миграции трудовых ресурсов | |
|--|---|
| <i>Для мигрантов</i> | + возможные выгоды от получения работы, лучших условий труда и его оплаты - потери, связанные с переездом и устройством на новом месте - проблемы адаптации к новым условиям страны |
| <i>Для выпускающих стран</i> | + пополнение доходной части платежного баланса + смягчение проблем занятости и социальной напряженности в обществе - «утечка умов» - потеря части национального дохода и налоговых поступлений в госбюджет |
| <i>Для принимающих стран</i> | + увеличение доходов работодателей + рост национального дохода, экономия расходов на образование и обучение людей - конфликты между местным населением и иммигрантами |
| <i>Для мира</i> | + сокращение безработицы, увеличение мирового выпуска продукции + сближение культур и народов, укрепление мира и согласия в мировом сообществе |

г) Выберите одну из категорий из данной таблицы и расскажите о ней, используя изученные ранее лексико-грамматические модели «плюсом/минусом чего² является что¹».

Задание 3. а) Соедините фотографии и понятия. Напишите, какие из понятий характеризуют вас и почему.

| | |
|---|---|
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  | <p> работники учащиеся предприниматели и инвесторы потребители накопители сбережений налогоплательщики члены семьи </p> |

б) Прочитайте название заметки (заметка — это небольшая статья). Как вы думаете, о чём в ней говорится?

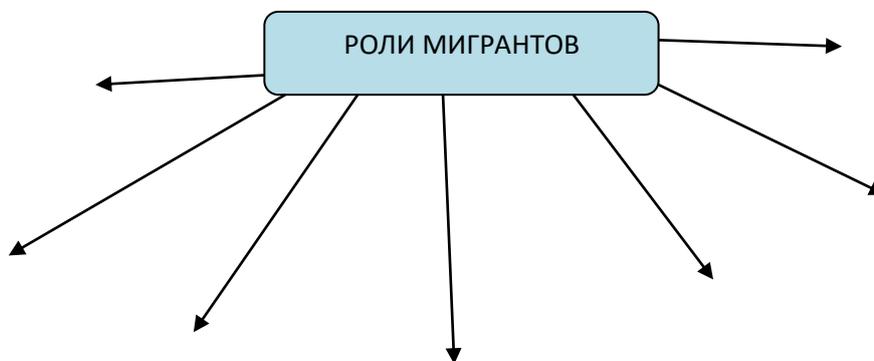
Больше, чем работник...

Хотя мы часто думаем о международных мигрантах в основном как об источнике рабочей силы, они являются чем-то большим, чем просто работники, играя разную экономическую роль в странах происхождения и назначения, и в том числе:

- как **работники** мигранты являются частью рынка труда, но и воздействуют на него; они также изменяют распределение доходов в стране и влияют на приоритеты в инвестициях внутри страны;
- как **учащиеся** мигранты - или их дети - вносят вклад в увеличение резерва человеческого капитала и распространение знаний;
- как **предприниматели и инвесторы** они создают рабочие места и способствуют инновациям и технологическим преобразованиям;
- как **потребители** они содействуют росту спроса на отечественные и зарубежные товары и услуги, что влияет на уровни цен и производства, а также на торговый баланс;
- как **накопители сбережений** они не только отправляют денежные переводы в страны своего происхождения, но и косвенно через банковскую систему способствуют развитию инвестирования в странах, которые их принимают;
- как **налогоплательщики** они пополняют государственный бюджет и пользуются государственными услугами;
- как **члены семьи** они поддерживают других, включая нуждающихся в заботе и поддержке.

Источник: ОЭСР/МОТ, 2018 (адаптировано).

в) Прочитайте заметку и заполните схему:



г) Какие плюсы миграции из таблицы задания 2 можно увидеть в заметке?

д) Познакомьтесь со статьей учебного словаря «утечка умов». Какая из частей заметки показывает результат этого процесса?

е) Ответьте на вопросы:

1. Как мигранты влияют на рынок труда?
2. Какова функция учащихся мигрантов?

3. Почему мигранты могут создавать рабочие места?
4. Как от мигрантов зависит спрос на товары?
5. Что значит «накопители сбережений»?
6. Кто такие налогоплательщики?

Задание 4. а) Являются ли иностранные студенты мигрантами? Если да, то к каким видам относится их миграция?

Образуйте прилагательное, характеризующее такую миграцию, если иностранцы приезжают получить *образование*.

б) Предположите в группе, что означают следующие понятия, и приведите примеры, если это возможно:

субрегион, многочисленный, международный денежный перевод, сельские районы, урбанизация, реформы.

в) Работа в парах

Студенты получают карточки и выполняют задания

СТУДЕНТ 1

1. Прочитайте фрагмент статьи из «Доклада о миграции в мире 2020» и ответьте на вопросы Студента 2.

МИГРАЦИЯ В АЗИИ

Миграция в Восточной Азии всё больше характеризуется значительным оттоком и притоком в рамках мобильности учащихся. В последние годы быстро увеличивается количество международных студентов, прибывающих из Восточной Азии, особенно для получения высшего образования, хотя число иностранных студентов в субрегионе тоже продолжает расти. Многие международные студенты из Восточной Азии обучаются в таких странах, как США, Канада и Великобритания, так как стремятся получить образование более высокого качества. В 2018 году Китай оставался важным источником международных студентов в мире, так как более 0,5 миллионов студентов из этой страны решили продолжить своё обучение за рубежом, что означало увеличение по сравнению с 2017 годом более чем на 8%. Однако страны Восточной Азии не только являются крупным источником международных студентов, они также постепенно становятся важными странами назначения для иностранных студентов, многие из которых выбирают для учёбы другие страны внутри субрегиона. В 2018 году количество международных студентов в вузах Китая составляло более 490 000 человек. В 2018 году наиболее многочисленной группой международных студентов в Китае были студенты из Республики Кореи. За ними следовали студенты из Таиланда, Пакистана, Индии.

Трудовая эмиграция, особенно из Китая, означает, что субрегион является одним из крупнейших получателей международных денежных переводов в мире. В 2019 году международные мигранты, родившиеся в Китае, составляли третью по численности в мире группу населения, рождённого за рубежом. Не в Китае проживали почти 11 млн китайских мигрантов. В 2018 году глобальные потоки денежных переводов составили почти 690 млрд долл, при этом Китай получил более 67 млрд долл (по этому показателю он находился на втором месте после Индии).

2. Задайте эти вопросы студенту 2 и заполните таблицу.

| | |
|--|--|
| Как называется процесс переселения из сельских районов в города? | |
| В какой части Азии наблюдались самые высокие темпы урбанизации за последние десятилетия? | |
| Какова была доля городского населения в Восточной Азии к 2015 году? | |
| Почему люди в Китае переезжают из сельских районов в города? | |
| В чём заключается отличие западных и восточных провинций Китая? | |

СТУДЕНТ 2

1. Прочитайте фрагмент статьи из «Доклада о миграции в мире 2020» и ответьте на вопросы Студента 1.

МИГРАЦИЯ В АЗИИ

Внутренняя миграция является важной особенностью стран Восточной Азии, так как многие люди перемещались из сельских районов в городские центры. Хотя темпы урбанизации замедлились и даже снизились в таких частях континента, как Западная Азия, в Восточной Азии отмечались самые быстрые темпы урбанизации за последние десятилетия. К 2015 году доля городского населения в субрегионе достигла 60% (выросла в три раза с 1950 года). Это было заметно в Китае, где экономические и социальные реформы 1980-х годов привели к одной из крупнейших миграций людей в истории. Регистрация и контроль внутренней миграции стали слабыми. В результате многие миллионы работающего населения переместились из сельских районов в города, где находилась основная экономическая деятельность и существовал спрос как на неквалифицированных, так и на квалифицированных трудовых мигрантов. Большинство людей мигрировали из западных в восточные провинции Китая. Запад Китая характеризуется высокими темпами роста населения, избытком рабочей силы и низкими доходами. В восточной части страны существует дефицит рабочей силы в больших городах и отмечаются более высокие уровни дохода и образования.

2. Задайте эти вопросы студенту 1 и заполните таблицу.

| | |
|--|--|
| В каких странах предпочитают учиться студенты из Восточной Азии? Почему? | |
| Сколько студентов уехало из Китая в другие страны в 2018 году? | |

| | |
|--|--|
| <p>Приезжают ли студенты из других стран учиться в Китай? Если да, то из каких? Сколько иностранных студентов училось в Китае в 2018 году?</p> | |
| <p>На каком месте находился Китай по величине международных денежных переводов в 2018 году? Почему?</p> | |

г) Обменяйтесь текстами и прочитайте их. Впишите новые понятия в раздел «Миграция рабочей силы» учебного словаря на страницу «Мои заметки».

д) Объедините фрагменты в текст. Составьте его план. Устно подготовьте передачу основного содержания текста с использованием новых слов и словосочетаний.

Задание 5. Продолжите составлять характеристику назначенной вам страны. Опишите миграцию рабочей силы по модели. Используйте информацию графиков и таблиц «Доклада о миграции в мире 2020», а также материалы учебного словаря.

Используйте графики «20 ведущих стран по количеству мигрантов», «10 ведущих стран по общему числу беженцев», «20 ведущих стран по количеству новых внутренних перемещений».

Модель:

Италия

Италия входит в 20 ведущих стран Европы по количеству мигрантов в 2019 году. В 2019 году в Италии было больше иммигрантов, чем эмигрантов. В 2018 году Италия входила в 20 ведущих стран по количеству новых внутренних перемещений и в 10 ведущих стран по общему количеству беженцев и просителей убежища.

Задание 6. а) Прослушайте мнения экспертов о миграции учёных и дополните словосочетания:

_____ миграция, _____ коллектив, проделать _____, миграция _____ учёных, _____ работы, международный _____, модернизация нашей _____; проводят время _____, закрепить _____ успех, потеря научных _____, _____ суверенитет; перемешивать различные научные школы, обмен _____, оказал большое _____, отрицательные _____, _____ идеями.

Аудио 1

Владимир Белотелов, доктор физико-математических наук

На мой взгляд, научная миграция, безусловно, нужна, потому что современная наука глобальна, и, как правило, наиболее сильные и ценные работы, особенно экспериментальные, делаются не одним научным коллективом, а несколькими группами. При этом зачастую бывает так, что эти научные группы из разных стран, поскольку в одной стране есть возможность провести требуемые исследования, в другой — изготовить необходимые для эксперимента образцы и так далее. Как правило, в пределах одной страны такую работу проделать сложно. Это относится не только к эмиграции российских ученых за рубеж, но и к миграции зарубежных ученых из одной страны в другую. То есть это актуально не только для нашей страны, но и для всего мира.

Если говорить про миграцию российских ученых, то, безусловно, она нужна не только для того, чтобы успешно проводить совместные работы между разными группами, но и для того, чтобы наши ученые видели и воспринимали международный опыт организации всего научного процесса, экспериментальной работы, работы со студентами. На мой взгляд, все это очень важно для модернизации нашей науки.

Аудио 2

Виктор Вахштейн, кандидат социологических наук

Мобильность — это хорошо. Студенты и преподаватели проводят время за рубежом, общаются с мировыми звездами, пишут статьи и книги, иногда задерживаются на год-другой, чтобы закрепить свой академический успех. Эмиграция — это плохо. Это утечка мозгов, потеря научных кадров и, как стало модно говорить в последнее время, «ослабление научного суверенитета нашей страны».

Аудио 3

Алексей Акимов, кандидат физико-математических наук

Научная миграция нужна для того, чтобы перемешивать различные научные школы, чтобы знание вместе с людьми переносилось из разных мест, изучение различных вопросов проходило более интенсивно. Такой обмен знаниями крайне полезен для перемещения идей из одних областей в другие и для более эффективного развития науки.

Я довольно длительное время работал в Гарварде, и это очень мне помогло, оказало положительное влияние на эксперименты, которые я проводил. Тот опыт, который я приобрел, был очень полезен. Он оказал большое влияние на мои исследования и на ту область знания, которой я занимаюсь.

В научной миграции есть и отрицательные моменты. Безусловно, очень плохо, когда мы что-то отдаем и ничего не получаем взамен. Важно, чтобы процесс миграции не был односторонним, а представлял собой перемешивание, чтобы люди приезжали и уезжали, оставляя свои знания. Тогда этот процесс позитивный. Таким образом, люди могут обмениваться идеями, быстрее развиваться. А если только отдавать знания, то получится, что ученые будут просто работать на другие группы.

*По материалам сайта «Постнаука»
<https://postnauka.org/talks/25916>*

б) Кто из ученых считает, что...

Владимир Белотелов: __, __

Виктор Вахштейн: __, __

Алексей Акимов: __, __

1. ... мобильность – это хорошо, а эмиграция – плохо.
2. ... работа в Гарварде ему очень помогла.
3. ... процесс миграции не должен быть односторонним.
4. ... самые сильные работы делаются обычно несколькими группами учёных.
5. ... утечка мозгов делает слабым научный суверенитет страны.
6. ... миграция российских учёных важна для модернизации науки.

в) Работа в парах

Обсудите в парах роль миграции в науке. Используйте слова и выражения из прослушанных текстов.

Задание 7. Посмотрите видеоурок «Миграции населения. География миграций» и напишите ответы на вопросы:

<https://resh.edu.ru/subject/lesson/1712/main/>

1. С чем связана первая волна миграций в России?

2. Что происходило после распада СССР? Почему?
3. Как авторы урока понимают маятниковую миграцию?
4. Каким термином можно заменить термин «реэмиграция»?
5. Когда произошла первая волна внешней миграции из России?
6. Когда происходила семейная эмиграция в Израиль?
7. Каким термином в учебном словаре названа «откачка умов»?
8. В какие годы и в каких направлениях происходила миграция, связанная с освоением полезных ископаемых?
9. Какие причины миграции названы в видеоуроке?
10. Какие территории осваивались после 1917 года?
11. Запишите в раздел «Мои заметки» учебного словаря определение миграционного прироста.

Какую новую информацию о миграции вы узнали? Обсудите в классе.

Задание 8. Ознакомьтесь с блоком энциклопедической информации в статье «Внешняя (международная) миграция», содержащейся в учебном словаре.

Сделайте запись формул, описанных словами, с помощью условных обозначений ($O_{\text{чм}}$, $O_{\text{вм}}$, Э, И).

Запишите словами по модели из учебного словаря решение задачи:

Определите уровень безработицы в стране, если число безработных составляет 150 тыс человек, а численность экономически активного населения равна 3 млн человек.

3.5. Результаты обучающего эксперимента

С целью объективной оценки результатов обучающего эксперимента, в основе которого лежала методика формирования предметно-языковой компетенции с помощью учебного словаря интегрированного типа по подязыку специальности, в 2025 году был проведен контрольный эксперимент. В эксперименте участвовали 2 группы китайских студентов-экономистов, обучающихся на 3 курсе Института промышленного менеджмента, экономики и торговли СПбПУ Петра Великого,

которые также проходят курс по языку специальности в Высшей школе международных образовательных программ. В ЭГ вошел 31 человек, в КГ – 29. Уровень владения русским языком у респондентов составлял В1.

В материалы контрольного эксперимента вошли 3 блока заданий, каждый из которых проверял сформированность предметно-языковой компетенции того или иного уровня (уровня лексического значения, синтагматического уровня, функционального уровня).

В блок уровня лексического значения вошло 5 заданий (40 баллов), в блок синтагматического уровня – 3 задания (30 баллов), в блок функционального уровня – 3 задания (30 баллов).

Задания и результаты контрольного эксперимента

Уровень лексического значения

Задание 1. Дополните предложения видами миграции:

1. Если человек уезжает работать в другую страну только летом и осенью, то такая миграция называется... .
2. При ... миграции человек каждый день переезжает из одной страны в другую и обратно.
3. Когда люди переселяются в другую страну, чтобы остаться там навсегда, это называется... .
4. Если у инженера контракт на реализацию проекта на 5 лет, то его миграция считается...
5. При незаконном въезде людей в чужую страну мы говорим о

В ЭГ с данным заданием безошибочно справились все участники, в КГ – 22 человека из 29. Основные затруднения в КГ вызвали термины «постоянная миграция» и «временно-постоянная миграция».

Задание 2. В каждой строчке вычеркните лишнее слово:

временная миграция, маятниковая миграция, сезонная миграция, семейная миграция;

экономический, политический, внешний, религиозный;

нелегальный мигрант, беженец, переселенец, безработица;
 сумма, разница, объём, произведение, отношение;
 неквалифицированный, дисквалифицированный, малоквалифицированный,
 квалифицированный;
 рост, снижение, уменьшение, падение.

Средний балл в ЭГ составил 5,2 балла из 6, в КГ – 4 балла. Основную трудность вызвала строка с лишним словом «объем», несмотря на то, что предложенные в строке термины широко используются в рамках дисциплин, где встречаются задачи. В том числе курс «Международные отношения» также предполагает решение задач.

Задание 3. Исправьте ошибки в определениях и утверждениях:

1. Переселенцы — это люди, которые вынуждены эмигрировать из своих стран из-за угрозы жизни.
2. Нелегальные мигранты — это люди, которые мигрируют в соответствии с миграционным законодательством страны.
3. Утечка голов — процесс массовой эмиграции, при которой из страны уезжают специалисты, учёные и квалифицированные рабочие по политическим, экономическим, религиозным или другим причинам.
4. Переселенцы — это люди, которые переезжают на временное место жительства.
5. Лица, работающие по контракту, относятся к нелегальным мигрантам.
6. Рабочая сила – это часть населения, способная к труду (безработные).
7. Деятельность государства по регулированию безработицы называется государственной миграционной политикой.
8. Эмигрировать – въезжать в чужую страну с целью длительного или постоянного проживания или работы.
9. К внутренней миграции относится переезд из Индии в Канаду.
10. Уровень безработицы растёт, если численность экономически активного населения растёт, а число безработных снижается.

В ЭГ 18 человек набрали максимальное количество баллов, в то время как в КГ данное задание оказалось сложным: 10 человек получили 0 баллов, максимальный полученный балл составил 7 (один респондент). Средний балл за это задание в КГ -3,1 балла из 10; в ЭГ – 7,7 балла.

Задание 4. Назовите слова и словосочетания, близкие по значению к указанным ниже. Дайте им определения.

Переселение, переселенец, миграция в другие страны, трудовая миграция, экономически активное население, незаконная миграция, миграция учёных.

В ЭГ 15 студентами были верно подобраны близкие по значению слова и словосочетания и даны корректные определения. Средний балл в ЭГ – 12,6 балла из 14. В КГ – 5 баллов, так как 6 участников посчитали задание трудным и не приступили к его выполнению.

Задание 5. Запишите как можно больше однокоренных слов:

Миграция – ..., ...

Работа – ..., ...

За каждое слово начислялось 0,5 балла. Для максимального балла (5) необходимо было написать 10 слов. Участниками ЭГ были даны объёмные ряды однокоренных слов (*мигрант, эмигрировать, иммигрировать, миграционный, эмиграция, иммиграция и т.п.; работодатель, рабочий, безработица, работать и т.п.*). Ни один студент не получил оценку 0 за это задание. Средний балл – 4,75 балла из 5. В КГ средний балл составил 2,75 балла из 5 возможных.

Таким образом, общий средний балл КГ за задания в рамках данного блока составил 19,45 балла из 40 (49 %), в ЭГ – 35,25 балла (88 %).

Синтагматический уровень

Задание 6. Дополните словосочетания и поместите их в таблицу, указав плюсы и минусы миграции. В пустые строки запишите свои идеи.

1. утечка у...; 2. рост выпуска п... в мире; 3. выгоды от получения работы, более высокая з...; 4. трудная а... в другой стране; 5. потеря части доходов и н... в

стране; 6. рост дохода р...; 7. плохие отношения между м... жителями и иммигрантами; 8. снижение б... в стране; 9. экономия р... на обучение людей.

| | - | + |
|-----------------------|---|---|
| Для мигрантов | | |
| Для страны-донора | | |
| Для страны-реципиента | | |
| Для мира | | |

В ЭГ с данным заданием безошибочно справились 15 участников. Средний балл составил 7,1 из 9. В КГ средний балл составил 2,4 балла, так как некоторые студенты не приступили к выполнению задания (несмотря на то, что аналогичная таблица предлагалась студентам обеих групп в рамках лекции по предмету, а также повторно встречалась при обсуждении текста лекции на уроке по языку в специальных целях).

Задание 7. Дополните ментальную карту (Рисунок 17).

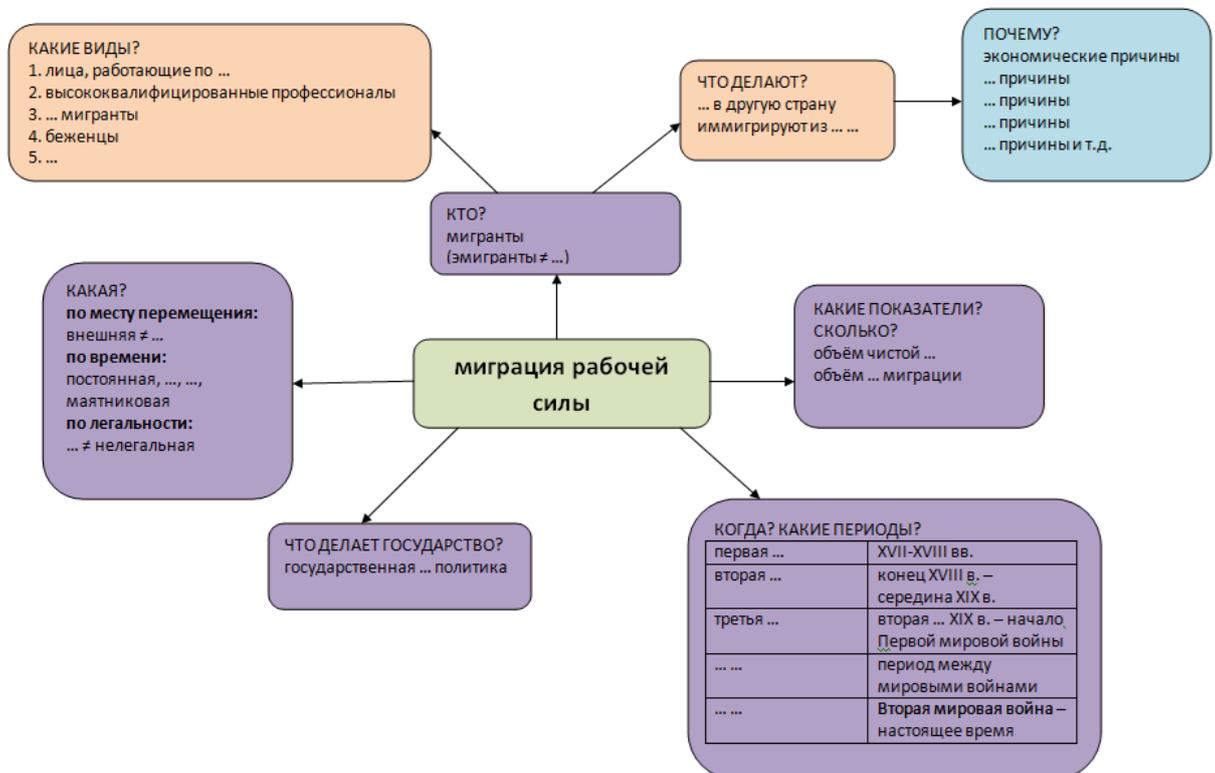


Рисунок 17 – Ментальная карта «Миграция рабочей силы»

В ЭГ средний балл за заполнение ментальной карты по пройденной теме составил 8,9 балла из 12, два участника не приступили к выполнению задания. В КГ средний балл составил 5,4 балла. Ментальная карта представляла собой краткий конспект пройденной темы с основными понятиями, которые легли в основу словарных статей учебного словаря.

Задание 8. Вставьте пропущенные слова:

Рабочая сила – это население страны в трудоспособном возрасте. В России к рабочей силе ... мужчины и женщины в возрасте от 16 лет и достижения возраста, дающего право на пенсию по старости. Миграция населения ... на объем трудовых ресурсов. Экономические, политические и другие факторы выступают ... миграции. В результате эмиграции предложение труда в стране или регионе ..., а в результате иммиграции – В рамках миграционной политики государство ... ограничения на количество иммигрантов. В 2019 году удельный вес международных мигрантов ... 8% от населения Российской Федерации. Иммигранты ... на лиц, которые приехали с целью работы, и на лиц, приехавших с другими целями. В основном в 2023 году с целью работы в страну ... люди из Узбекистана, Таджикистана, Киргизии.

В КГ средний балл за задание 8 – 3,8 из 9 баллов, в ЭГ – 6,2. Отметим, что в целях создания ситуации успеха при выполнении этого задания в первые два предложения текста вошли общенаучные частотные лексико-грамматические конструкции с предлогами-«подсказками», которые ранее многократно встречались обучающимся в процессе освоения различных дисциплин.

Общий средний балл за задания, проверяющие сформированность предметно-языковой компетенции на синтагматическом уровне, в ЭГ составил 22,2 балла, в КГ – 11,6 балла из 30 возможных.

Функциональный уровень

Задание 9. Расскажите о миграции рабочей силы, используя следующий план:

- 1) Понятие миграции рабочей силы
- 2) Виды миграции

- 3) Причины миграции
- 4) Типы мигрантов
- 5) Волны миграции
- 6) Плюсы и минусы международной миграции
- 7) Государственное регулирование миграции

Критерии оценки монологического высказывания представлены в таблице (Таблица 10).

Таблица 10 – Критерии оценки монологического высказывания на тему «Миграция рабочей силы»

| Критерии | Баллы |
|--|--------------|
| Монологическое высказывание соответствует предложенному плану, раскрыты все пункты | 4 |
| Высказывание студента соответствует научному стилю речи | 2 |
| Использованы необходимые специальные термины, студент способен объяснить их значение, привести примеры | 4 |
| Соблюдены нормы сочетаемости | 2 |
| Отсутствуют коммуникативно значимые ошибки | 2 |
| Отсутствуют коммуникативно незначимые ошибки | 1 |
| Итого | 15 |

В ЭГ средний балл за монологическое высказывание составил 12,1 балла, в КГ – 7 баллов.

Задание 10. Напишите заметку о миграции в Аргентине (8-10 предложений). Используйте материалы «Доклада о миграции в мире» (Интернет-ресурс: графики «20 ведущих стран по количеству мигрантов», «10 ведущих стран по общему числу беженцев», «20 ведущих стран по количеству новых внутренних перемещений» и др.).

Критерии оценки результатов письменного задания представлены в таблице 11. Модель составления заметки была рассмотрена студентами в рамках обучающего этапа эксперимента.

Таблица 11 – Критерии оценки письменного задания (заметки) на тему «Миграция в Аргентине»

| Критерии | Баллы |
|---|-----------|
| Объем заметки соответствует требуемому | 2 |
| Студент корректно проанализировал информацию графиков и таблиц из заявленного интернет-ресурса для специалистов | 5 |
| Студент корректно использовал изученные лексико-грамматические модели подъязыка специальности | 5 |
| Отсутствуют коммуникативно значимые ошибки | 2 |
| Отсутствуют коммуникативно незначимые ошибки | 1 |
| Итого | 15 |

Образец задания, выполненного студентом из ЭГ (Рисунок 18):

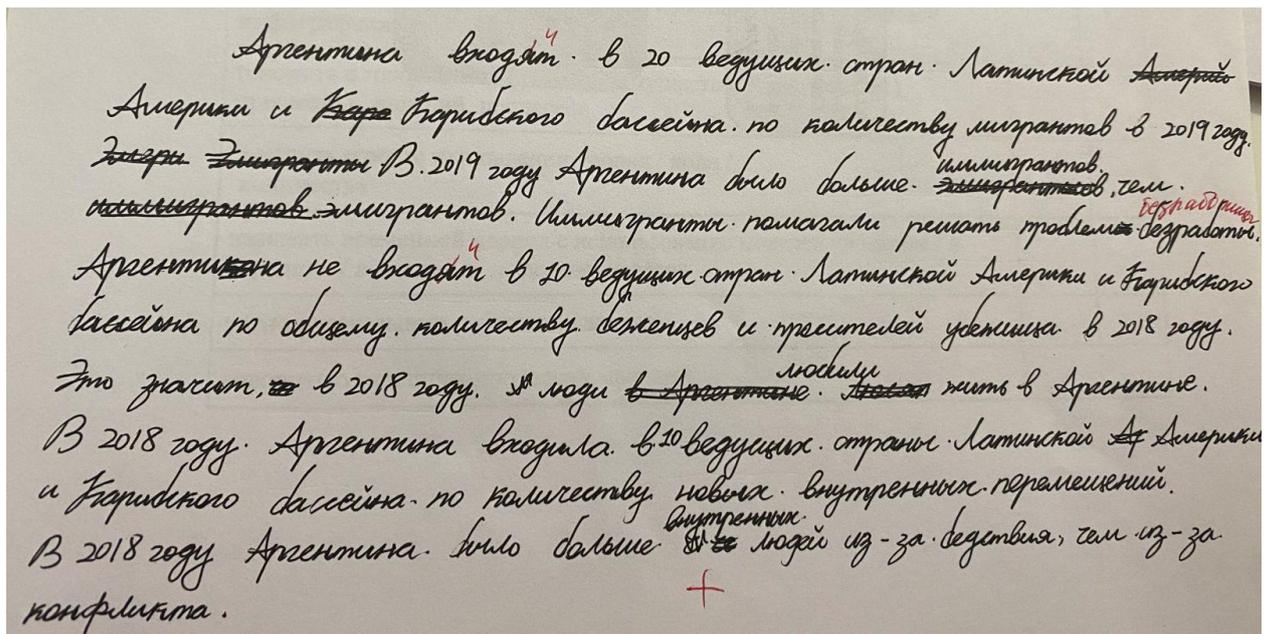


Рисунок 18 – Образец выполненного задания

В ЭГ за данное задание средний балл составил 11 из 15, в КГ – 7.

Средний балл на функциональном уровне для КГ составил 14 баллов, в ЭГ – 23,1 балла.

Итого за все задания контрольного эксперимента средний балл в ЭГ составил 80,55, в КГ – 45,05. В обеих группах наблюдается рост уровня предметно-языковой компетенции. В ЭГ ее значение достигло среднего уровня (65-84 балла).

Задание 11. Заполните чек-лист:

ТЕМА 5. МИГРАЦИЯ РАБОЧЕЙ СИЛЫ

| Я ЗНАЮ: | да V | нет X |
|--|----------------|-----------------|
| что такое миграция | | |
| что такое внешняя и внутренняя миграция | | |
| что такое эмиграция и иммиграция | | |
| виды и причины трудовой миграции | | |
| типы мигрантов | | |
| волны миграции | | |
| плюсы и минусы международной миграции трудовых ресурсов | | |
| центры трудовой миграции | | |
| что такое депортация и репатриация | | |
| что такое «утечка умов» | | |
| Я МОГУ: | | |
| читать и понимать научные статьи о миграции | | |
| говорить о международной миграции | | |
| говорить о миграции в Китае | | |
| описывать данные, представленные с помощью иллюстраций или инфографики | | |
| говорить о плюсах и минусах (преимуществах и недостатках) предметов, явлений, процессов | | |
| говорить о росте или падении уровня / доли / количества | | |
| называть временной период с использованием моделей «в начале / в середине / в конце / в ... половине чего» | | |
| устно рассказывать о решении задачи | | |
| говорить о причинах процессов, явлений | | |

Чек-лист представлял собой инструмент субъективной оценки участников исследования [Долбилова 2023: 7-14], поэтому баллы за него не учитывались при формировании итоговых результатов. Чек-лист состоял из двух частей. В первой части саморефлексия касалась знаний предметной составляющей. В КГ среднее количество положительных ответов составило 6 из 11 пунктов, в ЭГ – 8. Во второй части студенты отмечали приобретенные речевые умения. В КГ студентами в среднем было отмечено 3 умения из 9, в ЭГ – 7 умений.

Диаграмма (Рисунок 19) показывает динамику развития предметно-языковой компетенции разных уровней. После проведения обучающего эксперимента в ЭГ только 1 человек характеризуется низким уровнем развития указанной компетенции, большинство студентов достигли среднего уровня или приблизились к высокому, высокий уровень показали 2 студента. В КГ мы также наблюдаем положительную динамику, однако средний показатель соответствует низкому уровню сформированности предметно-языковой компетенции в рамках анализируемого фрагмента обучения.

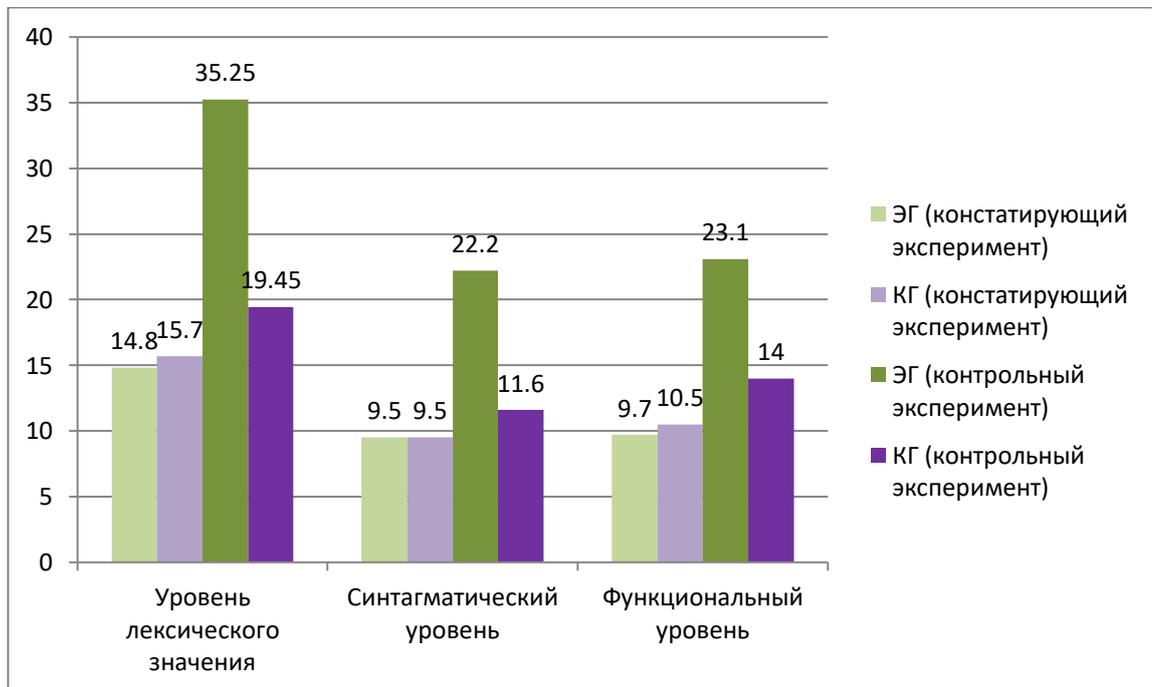


Рисунок 19 – Динамика степени сформированности предметно-языковой компетенции в рамках фрагмента обучения «Миграция рабочей силы»

Таким образом, в уровневой структуре предметно-языковой компетенции китайских студентов-экономистов наблюдаются перечисленные ниже положительные сдвиги.

1) Студентами приобретены знания:

о роли лексикографических произведений в процессе обучения на иностранном языке и о приемах самостоятельной работы со словарями;

о значении слов и словосочетаний, актуальных для специальной области, их парадигматических связях;

о словообразовательном и сочетаемостном потенциале ядерной и околядерной лексики подъязыка дисциплины;

о лексико-грамматических моделях, актуальных для подъязыка дисциплины;

о функционировании изучаемых единиц в предметном поле.

Произошла актуализация и рециркуляция предметного знания (в некоторых случаях состоялся этап знакомства с новыми понятиями).

2) На базе полученных знаний у студентов сформированы умения рецептивного и продуктивного характера в рамках заявленной специальной темы с возможностью последующего переноса полученных умений на другие темы дисциплины, а также на другие предметы:

чтение и аудирование специальных текстов, в основе которых лежит изученный терминологический и грамматический каркас;

самостоятельное написание текстов на специальную тематику с использованием изученных лексических, грамматических и текстообразующих единиц;

умение строить монологическое высказывание на специальную тему с опорой на план и материалы учебного словаря.

Развивается умение целостного восприятия экономической науки и ее связей с другими областями знания.

3) Перечисленные знания и умения способствуют приобретению навыков полноценного осуществления учебно-научной деятельности в рамках выбранной специальности на иностранном языке.

Вышеперечисленные выводы позволяют нам вернуться к идее о языковой личности специалиста, о которой было сказано в рамках определения теоретических основ исследования в главе 1. Развитие лингвистического и коммуникативного компонента в структуре личности способствует созданию фундамента для психологического и социального компонентов, возвращает в студентах уверенность в собственном потенциале и создает возможности для эффективной коммуникации в учебном и профессиональном поле.

Выводы

С целью обоснования актуальности внедрения в образовательный процесс учебных словарей интегрированного типа по подъязыкам специальности в 2023 году в ВШМОП СПбПУ Петра Великого было проведено разведывательное анкетирование, в котором принимали участие 62 китайских студента-экономиста. Результаты анкетирования показали низкий уровень сформированности предметно-языковой компетенции у данного контингента обучающихся.

Для определения исходного уровня предметно-языковой компетенции в рамках ЛСП «Международные экономические отношения» (соответствующего одной из базовых учебных дисциплин будущих экономистов) и диагностики проблем, возникающих у студентов при освоении подъязыка специальности, был организован констатирующий эксперимент. В эксперименте участвовали 60 китайских студентов 2 курса Института промышленного менеджмента, экономики и торговли Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (2024-2025 учебный год), изучающих русский язык как иностранный (язык специальности) в Высшей школе международных образовательных программ. Средний уровень владения русским языком как иностранным (общее владение) оценивается как В1. Студенты были распределены в экспериментальную группы (ЭГ, 31 человек) и контрольную группу (КГ, 29 человек). Констатирующий эксперимент состоял из трех блоков заданий: оценка уровня лексических навыков (уровень лексического значения),

оценка навыков синтаксической организации единиц (синтагматический уровень), оценка коммуникативно-речевых навыков и умений (функциональный уровень). Результаты констатирующего эксперимента продемонстрировали примерно равный низкий уровень предметно-языковой компетенции в обеих группах: 34,7 балла из 100 возможных в КГ, 34 балла в ЭГ.

Целью обучающего эксперимента (2024-2025 учебный год) явилась практическая проверка эффективности применения учебного словаря интегрированного типа по подязыку специальности для сокращения или снятия затруднений, препятствующих формированию предметно-языковой компетенции китайских студентов-экономистов с уровнем владения русским языком как иностранным В1. В контрольной группе (КГ, 29 человек) студенты продолжали заниматься по пособию Е. А. Филатовой и др. «Русский язык для экономистов – 1» [Филатова 2007] и по разработанным на кафедре материалам, из словарей использовались только электронные ресурсы, выбранные обучающимися самостоятельно. В экспериментальной группе (ЭГ), куда вошел 31 студент, использовались созданные нами материалы, включающие учебный словарь.

Контрольный этап эксперимента представлял собой повторное анкетирование, оценивающее динамику развития предметно-языковой компетенции в рамках заявленного ЛСП подязыка экономики на трёх уровнях: на уровне лексического значения, на синтагматическом и на функциональном уровнях. Итого за все задания контрольного эксперимента средний балл в ЭГ составил 80,55, в КГ – 45,05 из 100 возможных. В обеих группах наблюдается рост уровня предметно-языковой компетенции, однако в ЭГ динамика оказалась существеннее: большинство студентов достигли среднего или высокого уровня развития компетенции. Следовательно, эффективность предлагаемой методики формирования предметно-языковой компетенции у иностранных студентов-экономистов с помощью учебного словаря интегрированного типа была доказана.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современный образовательный контекст предполагает опору на междисциплинарный подход, результаты применения которого представляют собой интегративные явления. Интегративность характерна и для процесса обучения иностранных студентов на русском языке в вузах. Так, освоение специальных предметов невозможно без знания языка специальности, а изучение языка специальности базируется на предметном содержании. Двухфокусное целеполагание требует применения средств обучения с интегративными признаками, одним из которых может выступать учебный словарь интегрированного типа по языку специальности.

Экономический профиль обучения входит в число наиболее востребованных среди иностранных студентов. На данном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного в специальных целях экономическое направление обслуживаются учебной лексикографией непоследовательно: наблюдается несоответствие базовым лингводидактическим принципам и антропоцентрическому подходу. Так как иностранные студенты выбирают специальности, преимущественно связанные с международной торговлей, целесообразно уточнить возможности учебной лексикографии в освоении такой области знания, как международные экономические отношения.

Цель данного исследования заключалась в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке методики формирования предметно-языковой компетенции иностранных студентов-экономистов посредством использования учебного словаря интегрированного типа по подязыку специальности (на материале ЛСП «международные экономические отношения»). Цель обусловлена необходимостью в разрешении противоречий: между удовлетворительной научно-методической разработанностью проблем обучения инофонов языку специальности в целом и недостаточной разработанностью вопросов обучения языку экономики и подязыкам экономических дисциплин; между потребностью в учебных средствах по языку специальности

интегрированного типа, опирающихся на основные дидактические принципы, и отсутствием таковых; между потребностью преподавателей вузов, работающих с будущими экономистами, в методическом инструментарии формирования предметно-языковой компетенции с помощью интегрированных лексикографических средств и отсутствием такого инструментария.

В соответствии с целью исследования были поставлены и решены следующие задачи:

- проанализированы явления междисциплинарности и интегративности в обучении русскому языку как иностранному в специальных целях;
- проанализирован лексический аспект подязыка специальности (экономический профиль);
- дана характеристика учебной лексикографии в целом и ее проявлению в сфере обучения языку в специальных целях (экономический профиль);
- разработана концепция учебного словаря интегрированного типа, включая этапы его создания, принципы отбора материала, ориентиры для формирования макро- и микроструктуры;
- предложена методика формирования предметно-языковой компетенции с учебным лексикографическим сопровождением на русском языке у иностранных студентов неязыковых вузов;
- на примере лексико-семантического поля «Международные экономические отношения» разработаны материалы учебного словаря интегрированного типа;
- осуществлена экспериментальная проверка предложенной методики формирования предметно-языковой компетенции с помощью учебного словаря интегрированного типа.

На первом этапе исследования был рассмотрен междисциплинарный подход в образовании и была доказана актуальность создания интегративных лексикографических продуктов для обучения инофонов русскому языку в специальных целях. Автором была выделена предметно-языковая компетенция как составная часть профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности. На втором этапе была описана концепция учебного словаря

интегрированного типа (этапы разработки, макро- и микроструктура, содержание, оформительские процедуры, методика работы со словарем при формировании предметно-языковой компетенции). В результате исследования был разработан учебный словарь по подязыку специальности «Международные экономические отношения». В ходе обучающего эксперимента, в котором приняли участие китайские студенты-экономисты СПбПУ Петра Великого, была апробирована методика работы с указанным словарем, включающая систему упражнений и аутентичных профессиональных текстов. В результате обучающего эксперимента подтвердилась гипотеза об эффективности применения учебных лексикографических средств интегрированного типа при формировании предметно-языковой компетенции.

В перспективе предложенную концепцию учебного словаря интегрированного типа и методику формирования предметно-языковой компетенции с его использованием планируется распространить на создание словарей по другим подязыкам различных специальностей в рамках лексикографического сопровождения процесса обучения иностранцев в российских вузах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абросимова, Е. А. Учебный глоссарий как компонент терминологической подготовки специалистов в системе непрерывного аграрного образования / Е. А. Абросимова, Ж. Б. Есмурзаева, И. В. Куламихина // Преподаватель XXI век. – 2021. – №3-1. – С. 86-99.
2. Акбаба, Т. Принципы создания комплексного учебного словаря РКИ: глаголы передачи информации / Т. Акбаба // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 148-157. – DOI 10.18384/2310-7219-2018-3-148-157. – EDN YLRDVR.
3. Алимпиева, Л. В. Принципы кодификации лексических единиц в учебной лексикографии / Л. В. Алимпиева // Acta Univesiatis Lodziensis. Folia Linguistica Rossica. – Лодзь, 2018. – № 16. – С. 7-15.
4. Андреев, Н. Д. Подъязыки как область взаимодействия социального и системного в семантических структурах / Н. Д. Андреев // Семиотические проблемы языка науки, терминологии и информатики. – М.: Изд-во Московского университета, 1971. – С. 36.
5. Апресян, Ю. Д. Избранные труды, т.2. Интегральное описание языка и системная лексикография / Ю. Д. Апресян. – М.: Языки русской культуры: Наука. Изд. фирма "Восточная лит.", 1995. – 766 с.
6. Артюшкин, О. В. Зонная структура словарных статей комплексного учебного тематического словаря профессиональной лексики специалистов IT-сферы деятельности / О. В. Артюшкин // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – №4-2 (82). – С. 305-309.
7. Артюшкин, О.В. Определение и взаимосвязь базовых понятий, формирующих структуру и состав лексики сфер профессиональной деятельности / О. В. Артюшкин, Т. А. Артюшкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – №4-2 (70). – С. 60-63.

8. Балканов, И. В. Макроструктура двуязычного словаря / И. В. Балканов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – №1-2 (67). – С. 84-87.
9. Бархударов, С. Г. Каким должен быть учебный словарь? / С. Г. Бархударов, Л. А. Новиков // Русский язык за рубежом. – 1971. – №1. – С. 46-50.
10. Бархударова, Е. Л. Актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка как иностранного в современной образовательной парадигме: Коллективная монография / Е. Л. Бархударова, Д. Б. Гудков, Л. П. Клобукова [и др.]. – Москва: ООО "МАКС Пресс", 2018. – 168 с. – ISBN 978-5-317-05880-7. – DOI 10.29003/m162.978-5-317-05880-7. – EDN XWLAOL.
11. Баско, Н. В. Учебный словарь по языку специальности: специфика и роль в обучении иностранных студентов / Н. В. Баско // Art Logos. – 2019. – №1 (6). – С. 84-93.
12. Бессмельцева, Е. С. Межпредметная интеграция в обучении студентов неязыковых факультетов иностранному языку / Е. С. Бессмельцева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – №27. – С. 106-109.
13. Бим, И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И. Л. Бим // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр.; под ред. А. В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 156-163.
14. Бирова, И. Словник-минимум к теме «Банки и финансы» для обучения русскому языку болгарских студентов-экономистов / И. Бирова // България научни трудове. – 2020. – Т.58, кн.1, сб. А.
15. Бобырева, Н. Н. Кодифицированность специальных антропонимических единиц в подъязыке спорта / Н. Н. Бобырева // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2015. – №2 (86). – С. 31-37.
16. Богачева, Г. Ф. О всеохватном лексикографическом представлении лексического ядра русского языка / Г. Ф. Богачева, В. В. Морковкин // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. – 2011. – №3 (15). – С. 7-11.

17. Борзова, И. А. Лексика языка специальности: лингвометодический аспект обучения / И. А. Борзова, Н. В. Лучкина, Е. В. Черненко // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 4. – С. 148-153.
18. Бурцева, Н. М. Межпредметные связи как средство формирования ценностных отношений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бурцева Наталья Михайловна. – СПб., 2001. – 231 с.
19. Ван, Л. Грамматическая специфика научных текстов русского языка / Л. Ван // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2011. – №17. – С. 107-116.
20. Ван, Л. Обучение языку специальности и новый этап развития российско-китайского сотрудничества в сфере организации обучения / Л. Ван, М. И. Цыренова // Русский язык за рубежом. – 2021. – № 6. – С. 74-79.
21. Ван, Ч. Методика обучения китайских студентов-филологов русской лингводидактической терминологии (уровни В1-В2): дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2 / Ван Чэн. – М., 2023. – 205 с. – EDN QDDVSE.
22. Васильева, Г. М. Теоретические и методические ориентиры учебного лингвокультурологического словаря для иностранных студентов-филологов / Г. М. Васильева // Русистика. – 2019. – №3. – С. 366-381.
23. Васильева, Г. М. Лексико-синтаксический словарь сложноподчиненных предложений для иностранных студентов: теоретические и методические ориентиры / Г. М. Васильева, И. Н. Левина // Вопросы лексикографии. – 2017. – №12. – С. 5-23.
24. Васильева, Т. В. К вопросу о методической классификации языка в специальных целях в российском образовательном пространстве / Т. В. Васильева // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2022. – № 7. – С. 1142-1147. – EDN FDRBWC.
25. Васильева, Т. В. Опыт создания словаря русских глаголов и глагольных форм на материале текстов дисциплин инженерного профиля / Т. В. Васильева // Научный вестник МГТУ ГА. – 2006. – №102. – С. 82-91.

26. Васильева, Т. В. Предпосылки создания и основное содержание курса лекций в помощь преподавателям естественнонаучных и технических дисциплин, работающим в иностранной аудитории / Т. В. Васильева, Г. М. Левина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 5-4. – С. 547-552.
27. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
28. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. – М.: Издательство Институт практической психологии, Воронеж: НПО Модек, 1998. – С. 272-317.
29. Гальскова, Н. Д. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. В. Акимова. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 350 с.
30. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших учебных заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
31. Гафиятова, Э. В. Профессиональный подязык лесного хозяйства как полевая двухуровневая структура / Э. В. Гафиятова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – №2 (63). – С. 67-71.
32. Горбенко, В. Д. Учёт психолого-педагогических аспектов при обучении китайских студентов в российских вузах / В. Д. Горбенко, Д. В. Долбилова // Фундаментальные и прикладные исследования в области управления, экономики и торговли. Сборник трудов всероссийской научно-практической и учебно-методической конференции. – Санкт-Петербург, 2022. – С. 44-49.
33. Григорьева, М. А. О создании словаря экономических терминов для студентов-иностранцев технического вуза / М. А. Григорьева, Р. С. Сатретдинова // МНИЖ. – 2016. – №7-2 (49). – С. 106-109. – DOI: 10.18454/IRJ.2016.49.056.
34. Гринев, С. В. Введение в терминоведение / С. В. Гринев. – М.: Московский лицей, 1993. – 304 с.

35. Гринев-Гриневиц, С. В. Терминоведение / С. В. Гринев-Гриневиц. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 304 С.
36. Гузина, О. С. Опыт создания учебных словарей по анатомии, гистологии, цитологии, эмбриологии (для иностранных студентов-медиков) / О. С. Гузина, И. Б. Маслова // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2009. – №1. – С. 91-98.
37. Гузина, О. С. Лингво-предметный словарь как новый жанр учебной лексикографии (из опыта создания учебного словаря по гистологии для иностранных студентов-медиков) / О. С. Гузина, И. Б. Маслова, О. Б. Саврова // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2013. – №1. – С. 114-120.
38. Дворкина, Е. А. Язык для специальных целей: РКИ в модуле обучения по направлению 080100 – экономика / Е. А. Дворкина // Вестник ИрГТУ. – 2014. – №8 (91). – С. 228-231.
39. Денисов, П. Н. Об универсальной структуре словарной статьи / П. Н. Денисов // Актуальные проблемы учебной лексикографии: [сб. ст.]. – М.: Русский язык, 1977. – С. 205-217.
40. Денисов, П. Н. Очерки по русской лексикологии и учебной лексикографии / П. Н. Денисов // Изд-во Московского университета, 1974. – 253 с.
41. Денисов, П. Н. Лексика русского языка и принципы ее описания / П. Н. Денисов. – М.: Русский язык, 1993. – 245 с.
42. Долбилова, Д. В. Аутентичная видеолекция на уроке РКИ в рамках обучения языку в специальных целях (экономический профиль) / Д. В. Долбилова // Неделя науки Высшей школы международных образовательных программ. Материалы научно-методической конференции. – 2020. – С. 8-11.
43. Долбилова, Д. В. Зона активного речепорождения в микроструктуре учебных словарей по языку специальности / Д. В. Долбилова // Лексикография цифровой эпохи. Сборник материалов II Международного симпозиума. – Томск, 2024. – С. 196-199.
44. Долбилова, Д. В. Обучение русскому языку как иностранному в специальных целях и предметно-языковое интегрированное обучение:

педагогические условия / Д. В. Долбилова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2023. – Т. 12. № 3. – С. 37-48.

45. Долбилова, Д. В. Опыт разработки учебных материалов для курса РКИ в специальных целях (экономический профиль) / Д. В. Долбилова // Неделя науки СПбПУ. Материалы научной конференции с международным участием. – 2019. – С. 46-49.

46. Долбилова, Д. В. Приемы обучения русскому языку как иностранному в специальных целях с использованием учебного словаря интегрированного типа / Д. В. Долбилова // Неделя науки Высшей школы международных образовательных программ: материалы межвузовской научно-методической конференции. – Санкт-Петербург, 2024. – С. 48-55. – DOI 10.18720/SPBPU/2/id25-26.

47. Долбилова, Д. В. Реализация элементов подхода hard-CLIL при обучении китайских студентов экономического профиля на русском языке (на примере курса «Международные экономические отношения») / Д. В. Долбилова // Русский язык за рубежом. – 2023. – № 2 (297). – С. 99-106.

48. Долбилова, Д. В. Структура статьи учебного словаря интегрированного типа «Международные экономические отношения: русский язык как иностранный» / Д. В. Долбилова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2024. – № 212. – С. 68-80.

49. Долбилова, Д. В. Учебный словарь как междисциплинарный инструмент подготовки иностранных студентов / Д. В. Долбилова // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза. материалы IV Межвузовской научно-методической конференции. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 509-513.

51. Долбилова, Д. В. Функции учебного словаря интегрированного типа в профессионально ориентированном обучении русскому языку как иностранному в неязыковом вузе / Д. В. Долбилова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10, № 6. – С. 811-817.

52. Долбилова, Д. В. Чек-лист как средство самооценки при изучении языка специальности / Д. В. Долбилова // Неделя науки Высшей школы международных образовательных программ. Материалы научной конференции с международным участием. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 7-14.

53. Дубичинский, В. В. Лексикография русского языка: учеб. пособие / В. В. Дубичинский. – М.: Наука: Флинта, 2008. – 432 с.

54. Ермолаева, Ж. Е. Теневой повтор (Shadowing) как универсальный метод на этапе работы с интервью в аспекте обучения русскому языку как иностранному / Ж. Е. Ермолаева, К. Е. Агафонова // КиБ. – 2023. – №4. – С. 35- 41.

55. Жеребило, Т. В. Микроструктура словарей лингвистических терминов / Т. В. Жеребило // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-1. – С. 194-199.

56. Жинкин, Н. И. Язык – речь – творчество (избранные труды) / Н. И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 386 с.

57. Загоровская, О. В. Вариантность нормы в русском языке начала XXI века и задачи создания современного учебного нормативно-стилистического словаря / О. В. Загоровская // Известия ВГПУ. – 2015. – № 1. – С. 185-191.

58. Загоровская, О. В. Возможности семантизации русского слова в современном многоаспектном учебном словаре для изучающих русский язык как неродной / О. В. Загоровская // Известия ВГПУ. – 2015. – № 4. – С. 121-124.

59. Закирова, Е. С. Некоторые вопросы терминоведения и терминографии как компонентов общей теории языка для специальных целей (ЯСЦ, LSP) / Е. С. Закирова // Известия МГТУ. – 2013. – №1 (15). – С. 20-26.

60. Закирьянова, А. Х. Междисциплинарные связи как фактор оптимизации процесса преподавания медицинской терминологии на занятиях РКИ / А. Х. Закирьянова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – №8-1. – С.90-94.

61. Зверев, И. Д. Взаимная связь учебных предметов / И. Д. Зверев. – М.: Знание, 1977. – 61 с.

62. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 С.

63. Зимняя, И. А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И. А. Зимняя, Е. В. Земцова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14–19.
64. Зиновьева, Е. И. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного / Е. И. Зиновьева. – СПб.: СПбГУ, 2005. – 87 с.
65. Зяблова, О. А. Принципы исследования языка для специальных целей (на примере языка экономики): дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Зяблова Ольга Александровна. – М., 2005. – 314 с.
66. Ильина, О. А. Лексический минимум по языку специальности "Робототехника" как основа формирования лингвокоммуникативной компетенции иностранных магистрантов / О. А. Ильина // Гуманитарный вестник. – 2013. – №2. – С. 1-17.
67. Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / под ред. Л. П. Халяпиной. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. – 380 с.
68. Казакова, О. А. Учебный словарь по профессиональному русскому языку (технический профиль) для студентов из Китая: макро- и микроструктура, лингводидактический потенциал / О. А. Казакова, И. О. Краевская, Т. Б. Фрик // Вопросы лексикографии. – 2019. – №15. – С. 104-126.
69. Камалова, А. А. Размышления о словаре интегрального типа / А. А. Камалова, С. Л. Васильев // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2018. – №3. – С. 5-13.
70. Караулов, Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1981. – 366 с.
71. Клобукова, Л. П. Обучение языку специальности: учеб. пособие / Л. П. Клобукова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 80 с.
72. Козырев, В. А. Лексикография русского языка: век нынешний и век минувший: монография / В. А. Козырев, В. Д. Черняк. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. – 631 с.

73. Козырев, В. А. Современные ориентации отечественной лексикографии / В. А. Козырев, В. Д. Черняк // Вопросы лексикографии. – 2014. – №1 (5). – С. 5-15.
74. Комарова, З. И. Семантическая структура специального слова и ее лексикографическое описание: монография / З. И. Комарова. – М.:ФЛИНТ, 2023. – 336 с.
75. Комарова, Ю. А. Методология интегративного подхода к процессу обучения иностранным языкам в вузе / Ю. А. Комарова, Н. В. Баграмова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №4. – С. 115-123.
76. Конурбаев, М. Э. От LSP до специализированного дискурса / М. Э. Конурбаев, И. А. Забросаева // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей. – М., 2014. – № 49. – С. 26-87.
77. Котцова, Е. Е. Гипонимические связи глаголов в общеупотребительной и специальной лексике / Е. Е. Котцова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – №1. – С. 89-96.
78. Кочнева, Е. М. Учебная лексикография и методика: характер взаимодействия / Е. М. Кочнева, В. В. Морковкин // Русский язык за рубежом. – 2003. – № 2. – С. 64-69.
79. Крысин, Л. П. Слово в современных текстах и словарях: Очерки о русской лексике и лексикографии / Л. П. Крысин. – М.: Знак, 2008. – 320 с.
80. Кудашев, И. С. Проектирование переводческих словарей специальной лексики / И. С. Кудашев. – Helsinki: Helsinki University Translation Studies, 2007. – 444 с.
81. Кудряшова, А. В. CLIL в российском высшем образовании: копирование зарубежного опыта или его адаптация под российские реалии / А. В. Кудряшова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2021. – № 1. – С. 39-45.
82. Кутузова, Г. И. Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов / Г. И. Кутузова. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. – 379 с.

83. Лapidус, Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б. А. Лapidус. – М.: Высш.шк., 1986. – 336 с.
84. Лариохина, Н. М. Вопросы синтаксиса научного стиля речи / Н. М. Лариохина. – М., 1979. – 157 с.
85. Левенталь, И. В. Лингвистическая типология толкований слов в одноязычном учебном словаре русского языка для иностранцев: дис. канд. филолог. наук: 10.02.01 / Левенталь Ирина Валерьевна. – СПб, 2014. – 256 с.
86. Левченко, В. В. Основания педагогической интеграции: методологическая база / В. В. Левченко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №14. – С. 63-68.
87. Лейчик, В. М. Место языков для специальных целей в структуре современного развитого национального языка / В. М. Лейчик // Стереотипность и творчество в тексте: Межвузовский сборник научных трудов по материалам Международной научной конференции. Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2005. – С. 153-160. – EDN PTRXXK.
88. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
89. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень (A1). Базовый уровень (A2). Первый сертификационный уровень (B1): учебное пособие / З. И. Есина [и др.]. – М.: РУДН, 2017. – 186 с.
90. Лысякова, М. В. Гиперо-гипонимическая таксономия в терминологии / М. В. Лысякова // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2006. – №8. – С. 23-28.
91. Максимова, В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В. Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
92. Малкова, И. Ю. Грамматический аспект описания экономических терминов в учебном словаре для иностранных учащихся / И. Ю. Малкова // Научные технологии и интеллектуальные системы в XXI веке: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2-х частях, Пермь, 03

ноября 2017 года. Том Часть 2. Пермь: Общество с ограниченной ответственностью "ОМЕГА САЙНС", 2017. – С. 58-62. – EDN ZSEZYX.

93. Малкова, И. Ю. Проблемы организации словарной статьи в учебном терминологическом словаре для иностранных учащихся / И. Ю. Малкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №11-1 (65). – С. 129-131.

94. Малкова, И. Ю. Синонимия в лексикографическом описании экономических терминов / И. Ю. Малкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 12-1(78). – С. 119-121. – EDN ZREEFT.

95. Малкова, И. Ю. Экономические термины как объект лексикографического описания в учебном словаре для инофонов / И. Ю. Малкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №7-2 (61). – С. 129-131.

96. Маркина, Е. И. О соотношении понятий «лексический минимум» и «учебный словарь» в методике преподавания русского языка как иностранного / Е. И. Маркина // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2011. – №129. – С. 247-250.

97. Маркова, Т. С. Возможности лексикографического представления компонентов концептуального мегаполя менеджмента в ономаσιлогическом аспекте / Т. С. Маркова, О. Р. Цаболова. – Русайнст, 2017. – 232 С.

98. Мезит, А. Э. Специальная лексика подъязыка гидроэнергетической отрасли в стратификационном аспекте / А. Э. Мезит // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2015. – №2 (32). – С. 286-289.

99. Морковкин, В. В. Основы теории учебной лексикографии: дис. ... д-ра филол.наук в форме науч. докл. / Морковкин Валерий Вениаминович. – М., 1990. – 72 с.

100. Морковкин, В. В. Учебная лексикография как особая лингвометодическая дисциплина / В. В. Морковкин // Актуальные проблемы учебной лексикографии. – М.: Русский язык, 1977. – С. 28-37.

101. Морковкин, В. В. Ориентация на пользователя как доминанта учебной лексикографии / В. В. Морковкин, Е. М. Кочнева // EURALEX'92 Proceedings I-II. Part 1. Tampere, 1992. – С. 81-87.

102. Мотина, Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е. И. Мотина. – М., 1983. – 176 с.
103. Мыскин, С. В. Языковая профессиональная личность / С. В. Мыскин // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 12-1(30). – С. 150-157. – EDN RKQJTD.
104. Нагель, О. И. К вопросу об интеграции в образовании / О. И. Нагель // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – №3 (24). – С. 74-82.
105. Несова, Н. М. Представление словарной статьи в двуязычных словарях / Н. М. Несова // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2016. – №3. – С. 202-208.
106. Никитенко, З.Н. Методология исследовательской деятельности в области иноязычного образования учебник / З. Н. Никитенко, И. В. Трешина, Н. В. Горобинская. – Москва: ФЛИНТА, 2024. – 224 с.
107. Нуриева, Э. Н. Междисциплинарные связи как способ формирования общекультурных и общепрофессиональных компетенций / Э. Н. Нуриева, Л. В. Бакеева // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – №23. – С. 222-225.
108. Орехова, И. А. Формирование сокомпетенции во внеязыковой среде при обучении китайских учащихся инженерного профиля РКИ общего владения. (Совместные программы КНР и России) / И. А. Орехова, Л. Г. Юн // Русский язык за рубежом. – 2022. – № 3(292). – С. 64-69. – DOI 10.37632/PI.2022.292.3.009. – EDN IAINWD.
109. Осипова, О. И. Лингводидактические основы создания учебного словаря для иностранных студентов / О. И. Осипова // Инновационное развитие рыбной отрасли в контексте обеспечения продовольственной безопасности Российской Федерации Материалы IV Национальной научно-технической конференции, Владивосток: Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет, 2021. – С. 445-449. – EDN XXBGJG.

110. Осипова, О. И. Этапы составления учебного словаря / О. И. Осипова // Заметки ученого. – 2021. – № 5-1. – С. 110-113. – EDN BRYWSN.
111. Перфильева, Н. П. О концепции системного словаря метапоказателей / Н. П. Перфильева // Вопросы лексикографии. – 2017. – №12. – С. 61-82. – DOI: 10.17223/22274200/12/4.
112. Попова, Л. В. Типологии и классификации словарей / Л. В. Попова // Вестник ЧелГУ. – 2012. – №20 (274). – С. 106-113.
113. Поскребышева, Т. А. Принципы построения и лексический состав терминосистемы подъязыка химии (на материале английского языка) / Т. А. Поскребышева, С. С. Иванов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 9 (51): в 2-х ч. Ч. I. – С. 150-154.
114. Рублева, О. С. Некоторые типы словарей русского языка и параметры их классификации / О. С. Рублева // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 2-2. – С. 63-66.
115. Рубцова, Е. А. К вопросу о термине «интеграция» в системе преподавания РКИ / Е. А. Рубцова, Т. Ю. Романова // Известия ВГПУ. – 2019. – №3 (284). – С. 106-111.
116. Серова, Т. С. Содержание поэтапной разработки учебного терминологического словаря тезаурусного типа / Т. С. Серова, Г. Р. Чайникова // Педагогическое образование в России. – 2015. – №2. – С. 143-150.
117. Серова, Т. С. Микро- и макроконтэкст в учебном терминологическом лексиконе / Т. С. Серова, Г. Р. Чайникова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018. – №1. – С. 61-82.
118. Сидорова, М. Ю. К вопросу о соотношении прикладной и теоретической русистики: научная база обучения русскому языку специальности на современном этапе // Русское языковое пространство в синхронии и диахронии: коллективная монография / отв. ред. проф. М.Л. Ремнёва. – М.: Издательство Московского университета, 2023. – С. 71-94.
119. Сидорова, М. Ю. Подходы к минимизации лексики для преподавания языка специальности иностранцам: «вакуумный» или интегральный? / М. Ю.

Сидорова // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: Сборник статей III всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Сам Полиграфист", 2020. – С. 196-203. – EDN UQRDTN.

120. Синтаксис научной речи: Учебник по русскому языку для студентов-нефилологов гуманитарных вузов СССР // Под ред. Стемковской Е. П. и Дергачевой Г. И. – М., 1978. – 256 с.

121. Сложноподчиненное предложение в лексикографическом аспекте: Коллективная монография / Под ред. С. Г. Ильенко. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 346 с.

122. Современный русский язык: Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология. Синтаксис. / Л. А. Новиков, Л. Г. Зубкова, В. В. Иванов и др. – Санкт-Петербург: Лань, 1999. – 854 с.

123. Солнышкина М. И. Профессиональный морской подъязык: монография / М. И. Солнышкина // М.: Academia, 2005. – 256 с.

124. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2005. 239 с.

125. Ссори́на, М. С. Словарь как мультиструктурная организация / М. С. Ссори́на // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – №1. – С. 142-146.

126. Стародубцева, О. Г. Предпосылки использования междисциплинарных связей при обучении иностранному языку студентов младших курсов медицинского вуза / О. Г. Стародубцева // Ped.Rev. –2015. – № 2 (8). – С. 13-17.

127. Столярова, Е. В. Профессиональная языковая личность специалистов в сфере управления персоналом и обучение иностранному языку для специальных целей / Е. В. Столярова, М. Г. Федотова // Вестник ТГПУ. – 2017. – №5 (182). – С. 127-133.

128. Суперанская, А. В. Общая терминология / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. – М., 1989. – 246 с.

129. Сурыгин, А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А. И. Сурыгин. – СПб, 2000. – 233 с.

130. Томакова, Р. А. Интегративный образовательный процесс как фактор повышения качества образования в университете / Р. А. Томакова, И. А. Томакова, А. Н. Брежнева // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2018. – Т. 8, № 4(29). – С. 142-155. – EDN YUONRB.

131. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н. П. Анрюшина и др. – СПб, 2020. – 64 с.

132. Тусупбаева, Н. А. Некоторые особенности грамматических характеристик экономических терминов в современном русском языке / Н. А. Тусупбаева // Вестник Чувашского университета. – 2007. – № 3. – С. 217–223.

133. Фазылова, Н. А. Основные способы русского словообразования и их отражение в современной экономической терминологии / Н. А. Фазылова // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2008. – №2. – С. 164-170.

134. Федорова, В. Н. Межпредметные связи / В. Н. Федорова, Д. Н. Кирюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 150 с.

135. Федотова, Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс) / Н. Л. Федотова. – СПб.: Златоуст, 2016. – 192 с.

136. Фельде, О. В. Профессиональные подъязыки и терминологии русского языка как объекты научного изучения / О. В. Фельде // Вестник ТГПУ. – 2015. – №4 (157). – С. 178-184.

137. Халяпина, Л. П. Междисциплинарное проектирование как средство реализации интегрированного предметно-языкового обучения в вузе / Л. П. Халяпина, Н. В. Попова, О. В. Кузнецова // Terra Linguistica. – 2017. – №3. – С. 145-152.

138. Хасанова, З. С. Подъязык и его функционально-системные характеристики / З. С. Хасанова // Lingua mobilis. – 2013. – №1 (40). – С. 64-79.

139. Хомутова, Т. Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект / Т. Н. Хомутова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – №71. – С. 96-106.
140. Чайникова, Г. Р. Разработка модели учебного электронного терминологического словаря тезаурусного типа для целей профессионально ориентированного обучения иностранному языку / Г. Р. Чайникова // Образовательные технологии и общество. – 2015. – №3. – С. 637-655.
141. Черкасова, Л. Н. Лексико-семантическая характеристика строительной терминологии: автореф. дис. ... канд. филолог. наук: 10.02.01 / Черкасова Любовь Николаевна. – Ростов-на-Дону, 1998. – 22 с.
142. Шаталова, Л. С. Тезаурусный подход при создании учебного терминологического словаря / Л. С. Шаталова // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2013. – №1. – С. 129-134.
143. Шведова, Н. Ю. Парадоксы словарной статьи / Н. Ю. Шведова // Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре. – М., 1988. – С. 6-11.
144. Ши, Ц. Практическая реализация электронного учебного словаря «язык специальности» (медицинский профиль) в преподавании РКИ с помощью платформы Moodle / Ц. Ши // Актуальные вопросы педагогики и психологии образования: Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году науки и технологий в Российской Федерации, Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет. 2021. – С. 139-142.
145. Шимчук, Э. Г. Русская лексикография: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / Э. Г. Шимчук. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
146. Щерба, Л. В. Опыт общей теории лексикографии / Л. В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – М.: Наука, 1974. – С. 265-304.
147. Щукин, А. Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / А. Н. Щукин // М.: Рус. язык, 2003. – 304 с.

148. Юсупова, Л. Г. Способы образования синонимии в экономической терминологии / Л. Г. Юсупова, Г. Х. Казыханова // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. – 2016. – №23. – С. 124-128.

150. Anderson, L. Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives / L. Anderson, D. A. Krathwohl. – New York: Longman. – 2001.

148. Atkins, B. T. S. The Oxford guide to practical lexicography / B. T. S. Atkins, M. Rundell. – OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2008. – XII + 540 p.

151. Araúz, L. LSP dictionaries and their genuine purpose: a frame-based example from MARCOCOSTA / L. Araúz, P. Faber, C. Hernández // In Proceedings of the XIII EURALEX International Congress, ed. Elisenda Bernal and Janet DeCesaris. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada (Universitat Pompeu Fabra) / Documenta Universitaria. – 2008. – P.997-1106.

152. Ball, P. Does CLIL work? / P. Ball // In D. A. Hill & A. Pulverness (Eds.), The best of both worlds? International Perspectives on CLIL Norwich: Norwich Institute for Language Education. – 2009. – P. 32-43.

153. Bergenholtz, H. Manual of Specialised Lexicography. The preparation of specialised dictionaries // H. Bergenholtz, S. Tarp. – Amsterdam: John Benjamins. – 1995. – 256 p.

154. Bergenholtz, H. Korrek, volledig, relevant: Dít is die vraag aan leksikografiese definisies / H. Bergenholtz, R. Gouws // Tydskrif vir Geesteswetenskappe, 2007. – № 47(4, Desember). – P.568-586.

155. Cummins, J. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children / J. Cummins // Review of Educational Research, 49, 1979. – P. 222-251.

156. Ezeh, N. Dictionary as an Effective Resource in Teaching and Learning of English as a Second Language: Complementing Instructions. / N. Ezeh, E. Anyanwu, C. Onunkwo // English Language Teaching. – 2022. – №15. – P.108-116.

157. Flinz, C. The microstructure of online linguistics dictionaries: obligatory and facultative elements / C. Flinz. – Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS), Bibliothek, 2011. – p. 83-88.
158. Fuertes-Olivera, P. A critical comparison of the macrostructure and microstructure of two bilingual English-Spanish dictionaries of Economics / P. Fuertes-Olivera, M. Velasco-Sacristá // *International Journal of Lexicography*. – 2001. Vol. 14 (1). – p. 31-55. – DOI:10.1093/ijl/14.1.31.
159. Fuertes-Olivera, P. *Specialised Dictionaries for Learners* / P. Fuertes-Olivera. – Berlin, New York: De Gruyter, 2010.
160. Ikeda, M. Does CLIL Work for Japanese Secondary School Students? Potential for the ‘Weak’ Version of CLIL / M. Ikeda // *International CLIL Research Journal*, 2013. – Vol 2 (1). – p.31-43.
161. Marsh, D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning* / D. Marsh, P. Hood, D. Coyle D. – Cambridge: CUP, 2010. – 173 p.
162. Marsh, D. *CLIL/EMILE* / D. Marsh. – The European Dimension, University of Jyväskylä, Finland. – 2002. – 204 p.
163. Nielsen, S. Data Presentation Structures in Specialised Dictionaries: Law Dictionaries with Communicative Functions. *Lexicographica: International Annual for Lexicography* / S. Nielsen / *Revue Internationale de Lexicographie* / *Internationales Jahrbuch für Lexikographie*, 2015. – № 31(1). – p. 200-216.
164. Ohmori, A. Exploring the Potential of CLIL in English Language Teaching in Japanese Universities: An Innovation for the Development of Effective Teaching and Global Awareness / A. Ohmori // *The Journal of Rikkyo University Language Center*, 2014. – № 32. – DOI: 10.14992/00010550.
165. Omrčen, D. Analysis of macro-, micro- and mediostructures in sports dictionaries / D. Omrčen // *Filologija: časopis Razreda za filološke znanosti, Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti*, 2021. – Knj. 76. – P. 175-200. DOI: 10.21857/94k14cz5pm.
166. Willis, D. *Task-based teaching* / D. Willis. – Oxford University Press. –2011. – 278 p.

Нормативные документы

167. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 954 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика" (с изменениями и дополнениями).

168. Приказ Министерства образования и науки РФ от 28 октября 2009 г. № 463 «Об утверждении федеральных государственных требований по русскому языку как иностранному».

Учебники и учебные пособия

169. Автономов, В. С. Введение в экономику: Учебник для 10, 11 кл. общеобразоват. учрежд. / В. С. Автономов. – М.: Вита-Пресс, 2001. – 256 с.

170. Александров, Е. Л. Мировая экономика и международные экономические отношения: учебное пособие / Е. Л. Александров, В. Н. Круглов. – М.: Финансовый университет, 2017. – 112 с.

171. Алешина, Л. Н. Международная торговля: учебное пособие по языку специальности / Л. Н. Алешина. – СПб: Златоуст, 2012. – 146 с.

172. Андреева, Н. В. Мировая экономика и международные валютно-финансовые отношения. Ч. I. Мировая экономика и международные экономические отношения: учебно-методическое пособие / Н. В. Андреева. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014. – 178 с.

173. Афанасьева, Н. Д. Экономика: учебное пособие по языку специальности / Н. Д. Афанасьева, Л. А. Лобанова. – СПб.: Златоуст, 2014. – 96 с.

174. Веснин, В. Р. Мировая экономика. Краткий курс: учебное пособие / В. Р. Веснин, В. А. Поникаров. – М.: Проспект, 2020. – 128 с.

175. Волкова, Н. В. Мировая экономика. Учебное пособие / Н. В. Волкова. – СПб.: Изд-во СПбПУ, 2012. – 42 с.

176. Гончарова, А. В. Русский язык как иностранный (экономический профиль): учебное пособие для вузов / А. В. Гончарова. – СПб: Лань, 2024. – 88 с.

177. Дворкина, Е. А. Экономическая теория: учебное пособие по языку специальности, вып. 9 / Е. А. Дворкина. – СПб: Златоуст, 2020. – 400 с.
178. Евсеева, О. А. Мировая экономика. Введение: учеб. пособие / О. А. Евсеева, А. В. Арфае; под ред. В. Р. Огорокова. – СПб.: Изд-во Политехи. ун-та, 2012. – 90 с.
179. Киреев, А. П. Экономика: учебник для 10—11 классов общеобразовательных организаций (базовый уровень) / А. П. Киреев. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2018. – 304 с.
180. Королева, Г. Э. Экономика: 10-11 классы: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. / Г. Э. Королева, Т. В. Бурмистрова. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 192 с.
181. Мировая экономика и международные экономические отношения (в схемах и таблицах): учебное пособие / А. Б. Мельников [и др.]. – Краснодар: КубГАУ, 2013. – 240 с.
182. Мировая экономика и международные экономические отношения: современное состояние, проблемы и основные тенденции развития: учебное пособие / Е. Д. Фролова [и др.]; под общ. ред. Е. Д. Фроловой, С. А. Лукьянова. – Екатеринбург: УрФУ, 2016. – 184 с.
183. Обществознание: 11-й класс: базовый уровень: учебник / Л. Н. Боголюбов, Н. И. Городецкая, А. Ю. Лабезникова [и др.]; под ред. Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лабезниковой. – Москва: Просвещение, 2023. – 288 с.
184. Огороков, Р. В. Мировая экономика. Учеб. пособие. / Р. В. Огороков, И. В. Скворцова, О. В. Федорец. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – 203 с.
185. Пустошило, Е. П. Русский язык как иностранный. Экономическая лексика: учеб. пособие для иностранных студентов учреждений высшего образования по эконом. спец. / Е. П. Пустошило. – Минск: РИВШ, 2013. – 212 с.
186. Цыпин, И. С. Мировая экономика / И. С. Цыпин, В. Р. Веснин. – М.: ИНФРА-М, 2022. – 288с. – DOI 10/12737 / 860.

187. Чучулина, Е. В. Мировая экономика и международные экономические отношения: учебное пособие / Е. В. Чучулина. – Пермский государственный национальный университет. Пермь, 2020. – 171 с.

188. Филатова, Е. А. Русский язык для экономистов – 1: учебное пособие для иностранных учащихся первого курса экономических вузов и факультетов России / Е. А. Филатова, И. С. Черенкова, О. В. Луценко. – М.: Русский язык. Курсы, 2007. – 176 с.

Словари

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

190. Аникина, М. Н. Русский словарь: Учебный словарь русского языка для иностранцев / М. Н. Аникина. – М., 2014. – 974 с.

191. Апресян, Ю. Д. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Второй выпуск. / Ю. Д. Апресян и др. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 488 с.

192. Баско, Н. В. 600 актуальных терминов экономики и бизнеса. Учебный терминологический словарь / Н. В. Баско. – М.: Прометей, 2024. – 342 с.

193. Баско, Н. В. Краткий русско-китайский и китайско-русский экономический словарь. Бизнес & Финансы / Н. В. Баско, Ч. Ц. Чэнь. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 288 с.

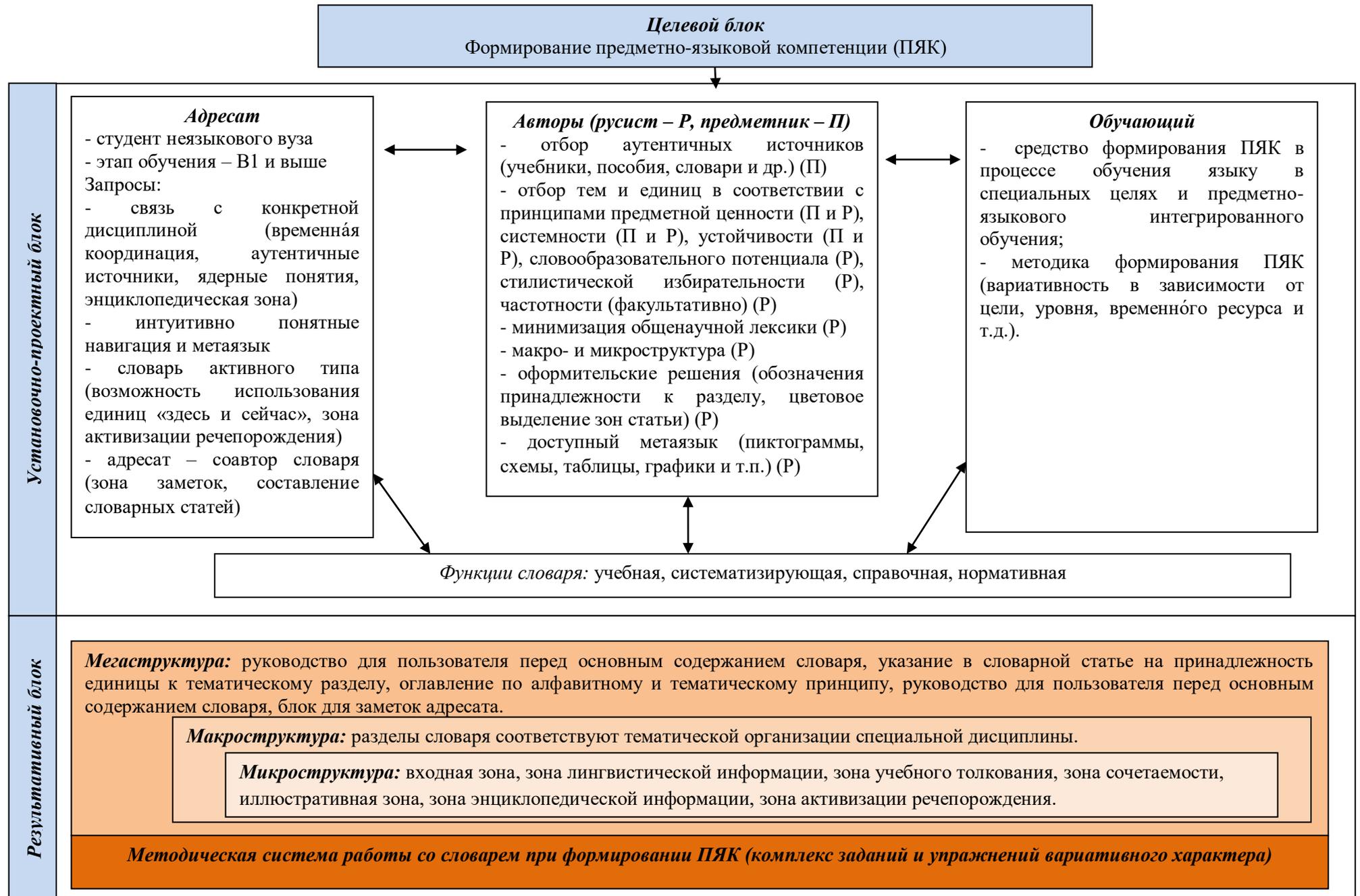
194. Бичик, С. В. Словарь экономических терминов: справочные материалы / С. В. Бичик, А. С. Даморацкая, И. В. Даморацкая. – Минск: Вышэйшая школа, 2009. – 271 с.

195. Козырская, И. Е. Учебный словарь терминов по экономике и менеджменту / И. Е. Козырская. – Иркутск: Байкальский государственный университет, 2017. – 334 с. – EDN EUNEXH.

196. Райзбер, Б. А. Словарь современных экономических терминов / Б. А. Райзбер, Л. Ш. Лозовский. – М.: Айрис-Пресс, 2008. – 480 с.

197. Райзберг, Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. – М.: ИНФРА-М, 2024. – 512 с.
198. Розенталь, Д. Э. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М.: ОНИКС 21 век, Мир и Образование, 2003. – 623 с.
199. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений; Том 3; Имена существительные с абстрактным значением. Бытие. Материя, пространство, время. Связи, отношения, зависимости. Духовный мир. Состояние природы, человека. Общество. РАН. Ин-т рус. яз.; Под общей ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Азбуковник, 2003. – 720 с.
200. Словарь внешнеэкономических и таможенных терминов: словарь / В. Б. Мантусов, Н. Г. Липатова, О. Г. Боброва [и др.] ; под ред. В. Б. Мантусова. – М.: РИО Российской таможенной академии, 2018. – 821 с.
201. Словарь финансово-экономических терминов / А. В. Шаркова, А. А. Килячков, Е. В. Маркина и др.; под общ. ред. М.А. Эскиндарова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2021. – 1168 с.
202. Тихонов, А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка / А. Н. Тихонов. – М., 1996. – 576 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Модель разработки учебного словаря интегрированного типа по подязыку специальности



Фрагмент учебника

Цыпин И. С. Мировая экономика : учебник / И. С. Цыпин, В. Р. Веснин.
–2-е изд., перераб. и доп. – Москва: ИНФРА-М, 2022. – 288 с.

2.5. Международное производство

Важной отличительной чертой мирового хозяйства к началу XXI в. становится международное производство, куда из сферы обращения перемещается центр мирохозяйственных связей и где закладывается объективная основа для движения капиталов.

Такое производство представляет собой организуемый и скоординированный из единого центра технологический процесс, отдельные части которого осуществляются в разных странах и регионах. Оно представляет собой выпуск продукции материнскими компаниями ТНК и их зарубежными филиалами на базе интернационализации производства. Его результатом становится стандартизованный конкурентоспособный международный продукт.

Международное производство базируется как на традиционной специализации различных стран и регионов, так и на новом разделении труда, которое вовлекает в свою орбиту ряд развивающихся стран и наделяет их новыми функциями. В них создаются предприятия швейной, электротехнической, электронной промышленности, связанные тесными кооперационными отношениями с крупнейшими международными корпорациями.

Последние выносят свои филиалы, где изготавливаются детали, компоненты, полуфабрикаты, за рубеж. Сборка конечного продукта осуществляется по-прежнему в стране базирования, однако сборка сложных крупногабаритных изделий (автомобили, оборудование), предназначенных для реализации в развивающихся странах, происходит на месте их потребления.

Такая практика весьма выгодна международным корпорациям. Во-первых, она позволяет экономить на транспортных расходах, так как перевозка компонентов обходится дешевле, чем готовой продукции.

Во-вторых, международные корпорации получают дополнительные доходы за счет разницы в импортных пошлинах на готовые машины и комплекты их компонентов.

В-третьих, заработная плата работников в развивающихся странах, занятых на производстве, подконтрольном международной корпорации, ниже, чем в стране базирования.

Международные корпорации, наращивая свою производственную деятельность за пределами страны базирования, способствуют все

большему углублению предметной, подетальной, поузловой, технологической специализации производства. В результате международного разделения труда, будучи глобальным по содержанию и по форме, все явственнее приобретает черты внутрифирменного.

В орбиту своей деятельности в развивающихся странах, как и ранее промышленно развитых, международные корпорации втягивают множество мелких и средних компаний, ставят в зависимость от себя малый бизнес, используя прямые функциональные связи (передача технологий, патентов, лицензий, заказов на комплектующие, франчайзинг и др.).

Международное производство, формируемое крупными корпорациями и совместными предприятиями, возникшими на основе межфирменного производственного кооперирования, становится неотъемлемой частью и базой их мирохозяйственных связей, внешней торговли, перемещения капитала, инвестиций, передачи технологий.

В 1990-е гг. происходит преимущественный рост капиталовложений в сферу услуг, в которую было направлено более 50% прямых иностранных инвестиций крупнейших ТНК (включая НИОКР и маркетинговые исследования).

Примером может служить организация швейцарской авиакомпании «Суиссэйр» своего филиала в Бомбее (Индия) по расчетам стоимости перевозок авиакомпанией пассажиров и грузов на всех маршрутах. Если раньше корешки авиабилетов и копии авианакладных со всех зарубежных отделений компании направлялись для расчетов в Цюрих, то теперь сведения о проданных во всех отделениях компании билетах, выписанных накладных, а также о стоимости услуг, предоставленных совместно с другими компаниями, стали собираться в Бомбее, и уже обработанные и суммированные данные передаваться через Интернет в Цюрих. Для этого головная компания снабдила филиал компьютерами, программным обеспечением и организовала обучение индийских специалистов.

Материалы разведывательного анкетирования

Номер группы _____
Дата _____

Уважаемые студенты!

Для эффективной работы в течение семестра пройдите, пожалуйста, следующий тест. Тест анонимный.

Часть 1.

Задание 1. Выделите слова, которые вы знаете.



Задание 2. Расшифруйте аббревиатуры.

КНР—Китайская Народная Республика

ВВП—

ООН—

НТП—
ВТО—
ТНК—

Задание 3. Напишите, что означают слова и словосочетания.

Рабочая сила – _____

Транспортные расходы — _____

Филиал — _____

Корпорация — _____

Производительность труда — _____

Задание 4. Вставьте в текст пропущенные слова.

Италия ... в Южной Европе. В 2019 году Италия находилась на 8 ... по уровню ВВП. Италия ... к развитым странам, так как она занимает одно из ведущих положений в мировой экономике и составляет значительную часть экономического и научно-технического потенциала мира.

Италия относится к ... с открытой экономикой, так как она свободно экспортирует и ... товары. Италия ... лекарственные средства, легковые автомобили, нефть и нефтепродукты, изделия из кожи, вино в Германию, Францию, США, Швейцарию, Великобританию, Испанию. Италия импортирует легковые автомобили, лекарственные средства, сырую нефть и нефтепродукты, золото из Германии, Китая, Франции, Нидерландов, Испании, Бельгии, России.

Италия ... в следующих организациях: НАТО, Евросоюз. Национальной валютой Италии ... евро.

Италия ... в 20 ведущих стран Европы по количеству мигрантов в 2019 году.

Часть 2.

Задание 5. Соедините статью и её название. Два названия лишние.

1. Экспорт металлов из России в денежном выражении в июле вырос в 3 раза.
2. Экспортные достижения в металлургии в 2020 году.
3. Китай назвали главным потребителем украинского зерна.
4. Импорт и экспорт Китая достигли рекордных значений в ноябре.
5. “Газпром”: экспорт газа в Китай “существенно увеличится” в конце года.

1-... 2-... 3-... 4-... 5-...

Статья А

Экспорт из России металлов и изделий из них увеличился в июле, перед введением экспортных пошлин, в денежном выражении в 3 раза по сравнению с июнем – до \$13,9 млрд, следует из данных Росстата о внешней торговле. В частности, экспорт цветных металлов и изделий из них в июле увеличился в 4,7 раза по сравнению с июнем до \$8,4 млрд, черных металлов и изделий из них – на 94% по сравнению с июнем до \$5,4 млрд.

<https://www.vedomosti.ru/business/articles/2021/09/29/889010-eksport-metallov>

Статья Б

Импорт в Китай в прошедшем ноябре по сравнению с аналогичным месяцем 2020 г. вырос на рекордные 31,7% и достиг исторического рекорда в \$253,81 млрд (в октябре он вырос на 20,6% до \$215,68 млрд). Экспорт из Китая продолжил расти уже 14-й месяц, однако показал наименьшие темпы прироста с июля: он вырос в ноябре на 22% до \$325,53 млрд в сравнении с ноябрем 2021 г., в то время как в октябре прирост год к году составил 27,1% (\$300,22 млрд). Однако с начала года по ноябрь экспорт и импорт во внешней торговле Китая с начала года выросли более чем на 31% каждый. С января по ноябрь страна импортировала товаров и услуг на \$2,45 трлн (+31,4%), а экспортировала – на \$3,02 трлн (+31,1%). Общий профицит торгового баланса Китая в ноябре уменьшился до \$71,72 млрд против \$84,5 млрд в октябре. Это следует из опубликованных 7 декабря данных Главного таможенного управления КНР.

<https://www.vedomosti.ru/economics/articles/2021/12/07/899484-import-kitaya>

Статья В

Чёрные металлы

Экспорт **порошков и гранул** чёрных металлов в 2020 г. вырос на 13% до 28,2 тыс. т. Это лучший результат, как минимум, в новейшей истории России. В стоимостном выражении экспорт составил 22,1 млн долл. (-11%).

Экспорт **сортового проката** (арматура, катанка, балка, профили и т. п.) в 2020 г. вырос на 12% до 4,4 млн т, что стало максимумом с 1998 г. Рекордные показатели середины 90-х годов были обусловлены высоким спросом Китая, на который приходилось 2/3 отгрузок, тогда как сейчас экспорт сильно диверсифицирован. В стоимостном выражении экспорт составил 2139 млн долл. (-3,7%). В мире Россия заняла седьмое место по экспорту сортового проката.

Экспорт **стальной проволоки** в 2020 г. вырос на 17% до 378 тыс. т. Это новый исторический максимум (прежний пик – 360 тыс. т в 2006 г.), рост фиксируется девятый год подряд. В стоимостном выражении экспорт составил 218 млн долл. (+5%). В мире Россия заняла седьмое место по экспорту сортового проката.

<https://e-cis.info/news/567/91112/>

Результаты разведывательного эксперимента

| | | Всего вопросов | Доля правильных ответов |
|---------------------------------|-----------|----------------|-------------------------|
| Блок 1 (лексический) | Задание 1 | 30 | 30,6 % |
| | Задание 2 | 5 | 19 % |
| | Задание 3 | 5 | 15 % |
| | Задание 4 | 8 | 15,25 % |
| Блок 2 (просмотровое чтение) | | 3 | 51 % |
| Блок 3 (письмо) | | | 15,6 % |
| Итого | | | 24,4 % |

В 2018 и 2019 самый большой импорт - это продовольственные товары и сельскохозяйственное сырье.
 В 2019 импорт продовольственных товаров уменьшается.
 В 2019 продукция химической промышленности кувчук увеличится.
 Можно сказать в России важно в импорте продовольственных товаров и важно импорте машины. Значит они много производят эти товары.

По сравнению с 2018 годом в 2019 году продукция химической промышленности кувчук увеличилась в 1,3, металлы драгоценные камни и изделия из них увеличилась в 0,2. Древесина и целлюлозно-бумажные изделия уменьшились 0,1. Машины, оборудование и транспортные средства уменьшились 1,1.

По статистике известно, что в 2018-ом году
 основные части импорта России это
 машины, оборудование и транспортные
 средства. И продукция химической промышленности,
 текстиль, продовольственные товары и сельскохозяйст-
 венные. Они занимают 47,3%, 18,3% и 12,2% в 2018-ом году,
 40,2%, 19,6% и 12,2% в 2019-ом году.
 Сравнение с 2018., в 2019-ом эти импорты
 в продукции химической промышленности,
 металлов, оборудования и текстиля ^{всех} увеличивались.
 Импорт текстиля, текстиль и ^{всех} по текстилю.
 А другие уменьшались.

Можно попутить, что самой важной импорт.
 - Машины, оборудование и транспортные средства. И
 часть импорта ~~не~~ мало изменяет из 2018 года до
 2019 года. Но нужно внимание: Потребность машин,
 драгоценных камней и изделий из ~~н~~ оборудование
 и транспортных средств снижалась 0,9%, а ~~н~~ потребность
 продукции химической промышленности, ~~н~~ как ~~н~~ увеличивает
 1,3%, можно знать, что способность производства
 в отрасли машин расчёт в 2019 лет, поэтому
 нужно больше ресурсы для производства.

Лекция «Миграция рабочей силы»

Миграция — это перемещение людей через границы определённых территорий, связанное обычно со сменой места жительства. Миграция бывает внутренней и внешней. Как вы думаете, что такое внутренняя миграция? Внешняя? Внутренняя миграция — это перемещение в пределах своей страны. Внешняя миграция связана с переездом в другую страну. Выезд людей за границу на временное или постоянное жительство называется **эмиграцией**, а въезд оттуда — **иммиграцией**. Сумма эмиграции и иммиграции — это объём валовой миграции.

Основу миграционных потоков составляют рабочие, в меньшей степени — служащие, специалисты и учёные.

Выделяют следующие виды трудовой миграции:

1. Постоянная (безвозвратная), при которой люди выезжают на постоянное место жительства в другой стране. Например, до Первой мировой войны люди обычно переселялись в США, Канаду, Австралию.

2. Временно-постоянная, когда миграция ограничена сроком пребывания.

3. Сезонная, которая связана с кратковременным въездом для работы, например, в сельском хозяйстве для сбора урожая.

4. Маятниковая — ежедневные переезды из одной страны в другую и обратно.

5. Незаконная (нелегальный въезд в страну в поисках работы или легальный въезд с последующим нелегальным трудоустройством).

В процессе международной трудовой миграции участвуют не только безработные, но и часть работающего населения. Как вы думаете, почему возникает миграция? Причинами миграции выступает поиск более выгодных условий труда, факторы экономического, культурного, экологического, политического, национального, религиозного, расового, психологического характера. Рабочая сила перемещается из стран с низким уровнем жизни и заработной платы в страны с более высоким уровнем. Трудовая миграция является формой экспорта и импорта рабочей силы.

Мигранты подразделяются на 5 основных типов:

1. лица, работающие по контракту;

2. профессионалы с высоким уровнем подготовки (“утечка мозгов”);

3. **нелегальные** мигранты;

4. **переселенцы** (лица, переезжающие на постоянное место жительства, например, на историческую родину);

5. **беженцы** (люди, которые вынуждены эмигрировать из своих стран из-за угрозы их жизни).

Международная миграция рабочей силы возникла много веков назад.

1) Первой волной стал завоз многих миллионов **рабов** из Африки в США.

2) Вторая волна была связана с промышленной революцией в Европе в конце XVIII—середине XIX в. Происходила массовая миграция из Европы в Северную Америку, Австралию, Новую Зеландию. Существовала острая потребность этих стран в трудовых ресурсах.

3) Третья волна началась во второй половине XIX в. и продолжалась до начала Первой мировой войны. Производство и капитал находились на высоком уровне в США, Великобритании и других странах, поэтому существовал спрос на дополнительную рабочую силу. Происходила иммиграция из менее развитых стран Европы (Ирландия, Шотландия и т.п.). Основную массу мигрантов составляли неквалифицированные рабочие.

4) Четвёртая волна была слабой, так как это был период между мировыми войнами. Мировой экономический кризис 1929-1933 гг. привел к росту безработицы в развитых странах.

5) Современная волна началась после Второй мировой войны и продолжается сейчас. В настоящее время миграция происходит в двух направлениях: во-первых, из развивающихся стран в развитые (например, из Мексики в США); во-вторых, между развитыми странами.

Каков результат миграции рабочей силы?

| Плюсы и минусы международной миграции трудовых ресурсов | |
|--|---|
| <i>Для мигрантов</i> | + возможные выгоды от получения работы, лучших условий труда и его оплаты - потери, связанные с переездом и устройством на новом месте - проблемы адаптации к новым условиям страны |
| <i>Для выпускающих стран</i> | + пополнение доходной части платежного баланса + смягчение проблем занятости и социальной напряженности в обществе - «утечка умов» - потеря части национального дохода и налоговых поступлений в госбюджет |
| <i>Для принимающих стран</i> | + увеличение доходов работодателей + рост национального дохода, экономия расходов на образование и обучение людей - конфликты между местным населением и иммигрантами |
| <i>Для мира</i> | + сокращение безработицы, увеличение мирового выпуска продукции + сближение культур и народов, укрепление мира и согласия в мировом сообществе |

Традиционными центрами для миграции трудовой силы являются Северная и Южная Америка, Западная Европа. За последнее время возникли новые центры уже в развивающихся странах: в Аргентине, Бразилии, Саудовской Аравии, ОАЭ. Главными экспортёрами рабочей силы являются Египет, Сирия, Ливан, Индия, Пакистан, Филиппины.

Государства обычно устанавливают требования к иммигрантам. Во-первых, это могут быть количественные квоты. Во-вторых, это могут быть требования к уровню образования и стажу работы по специальности. В-третьих, законодательства могут предъявлять требования к состоянию здоровья иммигрантов, к политическим и социальным характеристикам и так далее.

Если в стране увеличивается уровень безработицы, государство может ограничить въезд мигрантов, **депортировать** их на родину (**депортация**—принудительный выезд иностранца в другое государство), стимулировать добровольное переселение (**репатриацию**).

По материалам [Веснин, Поникаров 2020: 65-77]

**МАТЕРИАЛЫ УЧЕБНОГО СЛОВАРЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ТИПА
«МЕЖДУНАРОДНЫЕ ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ»**

РАЗДЕЛ «МИГРАЦИЯ РАБОЧЕЙ СИЛЫ»

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|

миграция рабочей силы



только ед.ч.

Р.п. – миграции рабочей силы

миграция – мигрировать (мигрирует, мигрируют) НСВ / СВ; мигрант (Р.п. мн.ч. – мигрантов); миграционный; эмигрировать НСВ / СВ , эмиграция, эмигрант; иммигрировать НСВ / СВ , иммиграция, иммигрант

миграция = перемещение, переселение

миграция рабочей силы = трудовая миграция = экспорт и импорт рабочей силы

мигрант = переселенец



перемещение трудоспособных людей внутри страны или в другую страну для длительного или постоянного проживания

трудовая миграция
 внутренняя / внешняя миграция
 международная миграция
 мигрант проживает
 приток / перемещение мигрантов
 причина миграции
 категория мигрантов
 семейная / экономическая / гуманитарная миграция
 постоянная / временная / сезонная / маятниковая миграция
 миграция по приглашению работодателя
 нелегальные мигранты
 миграционные потоки
 величина миграционного сальдо
 государственная миграционная политика
 государственное регулирование миграции



«Уже в XIX в. первые миграционные потоки в основном европейских рабочих достигают территории США, позднее – Австралии, Аргентины, Канады. На рубеже XX–XXI вв. размеры международной трудовой миграции неуклонно возрастают – от 150 млн чел. в 1990 г. до 250 млн чел. в 2015 г.» (Александров, 83)

«...правительство Германии ожидает, что в период с 2011 по 2050 г. в страну въедут 8,5 млн. мигрантов» (Евсеева, 66)

«Международная организация труда (МОТ) подразделяет всех мигрантов на переселенцев, работающих по контракту, профессионалов, нелегальных иммигрантов и беженцев» (Александров, 84)

«Государственная миграционная политика представляет собой целенаправленную деятельность государства по регулированию процессов экспорта и импорта рабочей силы» (Цыпин, 191)



В 1951 году была основана МОМ (Международная организация по миграции). В МОМ входит 175 государств, ещё 8 стран имеют статус наблюдателя. Отделения организации действуют более чем в 100 странах. Задача МОМ – содействовать гуманной и упорядоченной миграции на благо всех. Для решения этой задачи МОМ оказывает услуги и предоставляет консультации правительствам и мигрантам. Два раза в год МОМ публикует Доклад о миграции в мире. Доклад за прошлый год можно найти в Интернете.

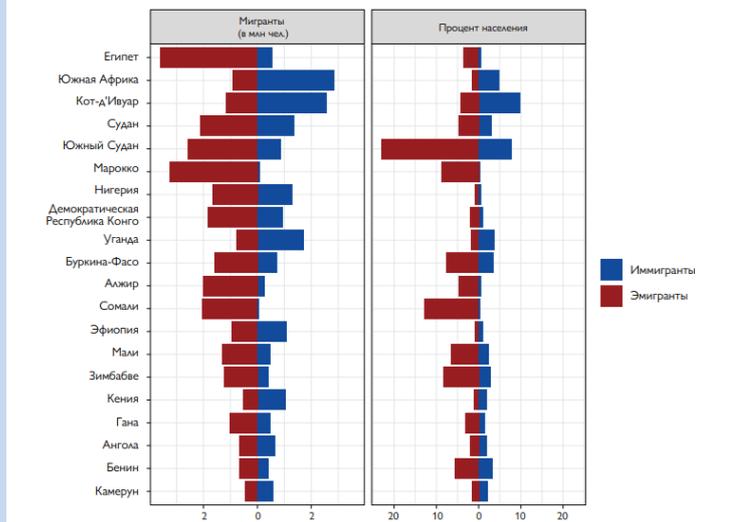
кто / что ¹ – (это) причина чего²
 кто / что ¹ является / выступает причиной чего²

Что является причиной миграции? Причинами миграции выступают экономические, культурные, экологические, политические, религиозные, психологические и другие факторы.



эмигрировать (откуда?) из / с чего² (страны, города, части света...)
 иммигрировать (куда?) в / на что⁴ (страну, город, часть света...)

Рисунок 2. 20 ведущих стран Африки по количеству мигрантов в 2020 году



По данным МОМ, в 2020 году 3,5 млн человек эмигрировали из Египта, 250 тыс человек иммигрировали в Египет.

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|

рабóчая сiла



только ед.ч.

Р.п. – рабочей силы

работа, работать, рабочий, работник, работодатель, работоспособный, работающий, безработица, безработный, заработная плата

рабочая сила = экономически активное население страны

квалифицированная рабочая сила ≠ неквалифицированная рабочая сила



часть населения, способная к труду (занятые + безработные)

миграция / перемещение рабочей силы
 высококвалифицированная / низкоквалифицированная рабочая сила
 квалифицированная / неквалифицированная рабочая сила
 национальная / иностранная рабочая сила
 стоимость рабочей силы
 удельный вес иностранной рабочей силы
 страны-экспортёры (страны-доноры) / страны-импортёры (страны-реципиенты) рабочей силы
 местные / иностранные рабочие
 рабочие-мигранты
 продажа рабочей силы
 привлечение в страну рабочей силы
 трудоемкие / вредные виды работы
 высокий / низкий уровень безработицы
 рост / падение (уровня) безработицы
 заработная плата
 рабочее место
 рабочие часы
 рабочая неделя



«...международное перемещение рабочей силы как одного из факторов производства оказывает влияние на темпы экономического роста» (Цыпин, 184)

«В результате развития процессов трудовой миграции во многих развитых странах складываются два рынка труда: на одном идёт продажа национальной рабочей силы, на другом – иностранной» (Цыпин, 185)

«Странами-донорами рабочей силы на мировой рынок труда являются Вьетнам, Египет, Индия, Индонезия, Китай, Мексика, Пакистан, Турция, Филиппины, страны СНГ» (Александров, 85)

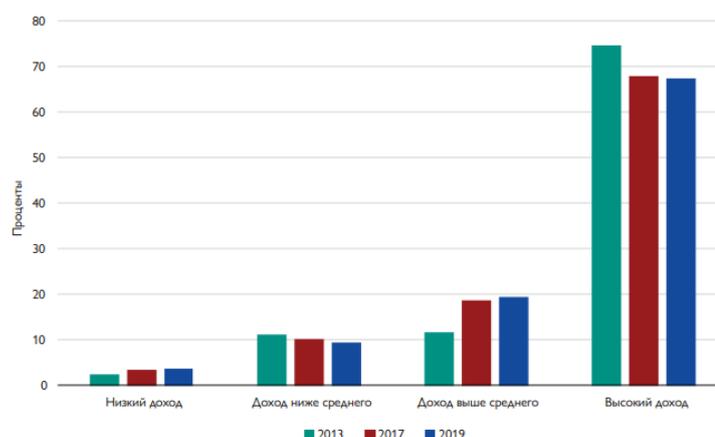
«Для внешних миграций рабочей силы характерным является увеличивающийся удельный вес в ее составе высококвалифицированных специалистов» (Фролова, 148)



Таблица 2. Основные факты и цифры, приведенные в Докладах о миграции в мире 2000 и 2022 годов

| | 2000 | 2022 |
|--|-------------------------------|-------------------------------|
| Оценочное количество международных мигрантов | 173 млн | 281 млн |
| Оценочная доля мигрантов в населении мира | 2,8% | 3,6% |
| Оценочная доля женщин среди международных мигрантов | 49,4% | 48,0% |
| Оценочная доля детей среди международных мигрантов | 16,0% | 14,6% |
| Регион с самой высокой долей международных мигрантов | Океания | Океания |
| Страна с самой высокой долей международных мигрантов | Объединенные Арабские Эмираты | Объединенные Арабские Эмираты |
| Численность трудящихся-мигрантов | – | 169 млн |
| Общий объем международных денежных переводов (в долл. США) | 128 млрд | 702 млрд |
| Численность беженцев | 14 млн | 26 млн |
| Численность внутренне перемещенных лиц | 21 млн | 55 млн |

Рисунок 10. Трудящиеся-мигранты в разбивке по странам назначения с разным уровнем дохода, 2013, 2017 и 2019 годы



Источник: МОТ, 2018; МОТ, 2021.



Удельный вес иностранной рабочей силы в ОАЭ составляет 97 % (процентов).

Доля иностранцев в населении Германии составляет 6% (процентов).

Во Франции рабочие-мигранты составляют 25% (процентов) строителей.

удельный вес кого / чего² составляет (сколько?) %

доля кого / чего² составляет (сколько?) %

кто / что¹ составляет (сколько?) % чего² / от чего² / кого² / от кого²

1 процент

2-4 процента

5-20 процентов

1

2

3

4

5

6

7

8

мигрант

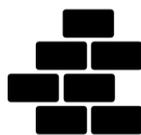


Р.п. – мигрантов

мигрант – миграция, мигрировать (мигрирует, мигрируют); НСВ / СВ; миграционный;
 эмигрировать НСВ / СВ , эмиграция, эмигрант; иммигрировать НСВ / СВ , иммиграция, иммигрант
 мигрант = переселенец
 трудовые мигранты = иностранная рабочая сила



человек, проживающий в чужой стране долгое время в связи с различными причинами



трудоустройство мигранта
 легальный / нелегальный мигрант
 число мигрантов
 статус мигранта
 перемещение мигрантов
 мигранты проживают
 требования к иммигрантам



«В Австралии преобладают мигранты из Восточной и Юго-Восточной Азии, а также из Восточной и Центральной Европы» (Цыпин, 188)

«Согласно отчету Международной организации по миграции, число международных мигрантов в 2010 г. составило 214 млн человек, или 3,1 % населения мира» (Фролова, 147)



кто / что¹ подразделяется / подразделяются на кого / что⁴
 кто / что¹ делится / делятся на кого / что⁴

Мигранты подразделяются (делятся) на пять основных типов:

- 1) лица, работающие по контракту с конкретным сроком пребывания в стране;
- 2) профессионалы с высоким уровнем подготовки;
- 3) нелегальные мигранты;
- 4) переселенцы (люди, переезжающие на постоянное место жительства обычно в промышленно развитые страны);
- 5) беженцы (люди, эмигрирующие из-за угрозы жизни).

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|

внёшняя (междунаро́дная) мигра́ция



только ед.ч.

Р.п. – внешней (международной) миграции

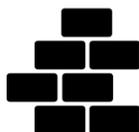
миграция – мигрировать (мигрирует, мигрируют) НСВ / СВ; мигрант (Р.п. мн.ч. – мигрантов); миграционный; эмигрировать НСВ / СВ , эмиграция, эмигрант; иммигрировать НСВ / СВ , иммиграция, иммигрант

внешняя миграция = экспорт / импорт рабочей силы

внешняя миграция ≠ внутренняя миграция



миграция в другую страну



процесс /поток внешней миграции
причины / результат внешней миграции
волна внешней миграции



«Современная волна международной миграции рабочей силы началась после Второй мировой войны...» (Веснин,68)

«Последствия международной миграции рабочей силы проявляются как в экспортирующих, так и в импортирующих ее странах, принося определенные выгоды и потери и тем, и другим...» (Цыпин, 70)

«Основной причиной международной миграции является экономическая: разница в уровне заработной платы, которая может быть получена за одинаковую работу в разных странах мира» (Фролова, 148)



ВОЛНЫ МИГРАЦИИ

| | | |
|-------------------|--|---|
| Первая волна | XVII – XVIII вв. | завоз многих миллионов рабов из Африки в США |
| Вторая волна | конец XVIII – середина XIX в. | промышленная революция в Европе, массовая миграция из Европы в Северную Америку, Австралию и т.п. |
| Третья волна | вторая половина XIXв – начало Первой мировой войны | иммиграция из менее развитых стран в США, Великобританию |
| Четвёртая волна | период между мировыми войнами | рост безработицы в развитых странах |
| Современная волна | Вторая мировая война – настоящее время | из развивающихся стран в развитые; между развитыми странами |



Что? начало / середина / конец чего²
 Когда? в начале / в середине / в конце чего²
 Что? первая / вторая половина чего²
 Когда? в первой / во второй половине чего²

Вторая волна миграции закончилась в середине девятнадцатого века. Середина девятнадцатого века – это конец второй волны миграции.

Третья волна миграции началась во второй половине девятнадцатого века. Вторая половина девятнадцатого века — это начало третьей волны миграции.

| | |
|----|---|
| + | сумма кого / чего ² и кого / чего ² |
| - | разница между чем ⁵ и чем ⁵ / разница чего ² и чего ² |
| * | произведение чего ² и чего ² |
| :/ | отношение чего ² к чему ³ |

Решение задач

Допустим, из страны за год уехало 3 млн человек, в страну иммигрировал 1 млн человек.

Каков объём чистой миграции? Каков объём валовой миграции?



Объём чистой миграции равен разнице между числом эмигрантов и иммигрантов за период. В нашем случае он равен двум миллионам человек. Объём валовой миграции равен сумме эмигрантов и иммигрантов за период. В нашем случае он равен четырём миллионам человек.

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|

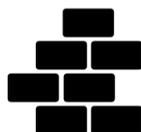
квалифицированный



квалифицированный – квалификация, квалифицировать, высококвалифицированный, низкоквалифицированный, малоквалифицированный, неквалифицированный
 квалифицированный ≠ неквалифицированный
 высококвалифицированный ≠ низкоквалифицированный



1. имеющий специальные знания
2. требующий специальных знаний



квалифицированный / неквалифицированный труд
 высококвалифицированный / малоквалифицированный /
 низкоквалифицированный специалист
 высококвалифицированная / малоквалифицированная /
 низкоквалифицированная / неквалифицированная рабочая сила
 квалифицированные кадры
 требование к квалификации
 наличие квалификации
 низкая / высокая квалификация
 повышение квалификации



«Другим важным направлением является трудовая миграция между экономически развитыми странами, в которых высок спрос на квалифицированную рабочую силу» (Александров, 85)

«Высококвалифицированные мигранты обычно приносят более высокую экономическую отдачу, легче проходят процесс социально-экономической интеграции и быстрее усваивают стандарты социального поведения местного населения, тогда как прием малоквалифицированных мигрантов может иметь негативные социально-политические последствия» (Андреева, 113)

«ТНК проникают в высокотехнологичные, наукоемкие отрасли производства, которые требуют огромных инвестиций и высококвалифицированного персонала» (Мальганова, 122)



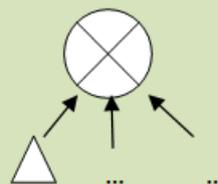
Квалифицированные рабочие владеют конкурентоспособной профессией, требующей специальной профессиональной подготовки.



Неквалифицированные рабочие выполняют простые и стандартные задачи, которые могут требовать использования ручных инструментов и существенных физических усилий.



кто / что¹ относится / относится к кому / чему³



К лицам, работающим по контракту с конкретным сроком, относятся сезонные рабочие, неквалифицированные лица и т.д.

К высококвалифицированным специалистам относятся инженерно-технические и научные работники, врачи, профессорско-преподавательский состав вузов и т.п.

и т.д. = и так далее

и т.п. = и тому подобное

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|

государственная миграционная политика



только ед.ч.

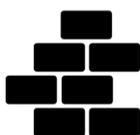
Р.п. – государственной миграционной политики

государство – государственный

государственная миграционная политика = национальная миграционная политика



деятельность государства по регулированию процессов экспорта и импорта рабочей силы



эмиграционная / иммиграционная политика
целенаправленная миграционная политика
государственное регулирование миграции рабочей силы
регулирование миграционных потоков
международное регулирование трудовой миграции
экономическое регулирование трудовой миграции
метод государственного регулирования импорта рабочей силы
государство ограничивает въезд
государство вводит квоты



«Если в прошлом веке преобладала безвозвратная форма миграции, то в середине второго десятилетия XXI в. – временная форма. В этой связи обратим внимание на то, что в концепции государственной миграционной политики РФ на период до 2025 г. понятие «трудовая миграция» трактуется именно как временная миграция с целью трудоустройства и выполнения работ (оказания услуг)» (Александров, 84)

«Иммиграционная политика, реализуемая национальными службами миграции, предусматривает определенные требования к профессиональной квалификации, стажу работы, возрасту, состоянию здоровья иммигранта» (Александров, 87)

«В основе вопросов определения направления и целей национальной миграционной политики лежат международные правовые стандарты, закрепленные в документах международных организаций» (Андреева, 117)



Из Указа «О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019–2025 годы»:

Целью миграционной политики является создание миграционной ситуации, которая способствует решению задач в сфере социально-экономического, пространственного и демографического развития страны, повышения качества жизни ее населения, обеспечения безопасности государства, защиты национального рынка труда, поддержания межнационального и межрелигиозного мира и согласия в российском обществе, а также в сфере защиты и сохранения русской культуры, русского языка и историко-культурного наследия народов России, составляющих основу ее культурного (цивилизационного) кода.

<http://www.kremlin.ru/events/president/news/58986>



кто/что¹ устанавливает / устанавливают требования / ограничения / количество / квоты
 требование / требования к кому / чему³
 ограничение / ограничения кого / чего²
 ограничение / ограничения на кого / что⁴
 количество кого / чего²
 квоты на кого / что⁴

Законодательство стран устанавливает требования к уровню образования и стажу работы по специальности. Большинство стран, принимающих иммигрантов, устанавливают их максимальное количество. Каждое государство, принимающее иммигрантов, законодательно устанавливает квоты на въезд иммигрантов для определенных стран.

1

2

3

4

5

6

7

8

безработица



только ед.ч.

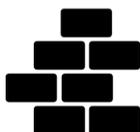
Р.п. – безработицы

безработица – безработный, работа, работать, работник, рабочая сила

безработица ≠ занятость



ситуация, когда трудоспособное население не может найти работу



уровень безработицы

высокая безработица

повышение / рост / снижение / падение / уменьшение уровня безработицы

безработица повышается / растёт / увеличивается / снижается / уменьшается

борьба с безработицей

количество / доля безработных

регулирование безработицы



«В промышленно развитых странах средний уровень безработицы в последние десятилетия составляет от 4 до 10 %. В странах с переходной экономикой безработица достигала значительных масштабов, зачастую превышая 10 %. Традиционно низкую безработицу демонстрируют «новые индустриальные страны»: Таиланд – 1,4 %, Южная Корея – 2,4 %» (Чучулина, 23)

«Она (рабочая сила) включает как работающих, так и безработных» (Мальганова, 48)

«Официальная (официально зарегистрированная) безработица часто ниже общей, реальной (так как многие безработные не регистрируются из-за непродолжительности их безработицы или небольшой величины пособия по безработице) и тем более скрытой, когда число работников превышает их рациональную величину из-за перенаселения (характерно для развивающихся стран) или плохой организации труда (характерно для стран с переходной экономикой)» (Мальганова, 50)



Уровень безработицы определяется как отношение численности безработицы к численности экономически активного населения, выраженное в процентах.

$$УБр = Бр / Эа * 100$$



что¹ растёт / растут /
увеличивается /
увеличиваются /
повышается /
повышаются

уровень / доля кого /
чего² растёт /
увеличивается /
повышается



что¹ падает / падают /
уменьшается /
уменьшаются / снижается
/ снижаются / понижается
/ понижаются /
сокращается /
сокращаются

уровень / доля кого /
чего² падает /
уменьшается / снижается
/ понижается

высокий / низкий уровень кого / чего ²

Благодаря эмиграции безработица частично снижается.

Благодаря эмиграции происходит частичное снижение безработицы.

Если в стране увеличивается безработица, государство может ограничить въезд иммигрантов.

При увеличении безработицы государство может ограничить въезд иммигрантов.

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|

утёчка умов / мозгов



только ед.ч.

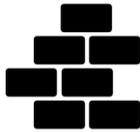
Р.п. – утечки умов / мозгов

ум – умный

утечка – утекать



миграция высококвалифицированных специалистов



проблема утечки умов / мозгов
форма утечки умов / мозгов



«Мы рассматриваем процесс «утечки умов» как способ миграции интеллектуального капитала» (Чучулина, 36).

«...к концу 1990-х гг. в процессе международной интеллектуальной миграции вместо «утечки умов» все чаще встречается ситуация, когда квалифицированные специалисты едут на временную работу из США в некоторые развивающиеся страны, а также в подразделения международных корпораций» (Веснин, 69)

«Развитые страны поощряют утечку умов, предоставляя иммигрантам высокую заработную плату и благоприятные социально-бытовые условия» (Цыпин, 190)



Источник иллюстрации:
https://zavtra.ru/blogs/neobhodimo_vklyuchit_krasnij_svet_utechke_mozgov



кто / что¹ (причина) влияет на кого / что⁴ (объект)

что¹ обусловлен / обусловлена / обусловлено / обусловлены чем⁵
 (причина, условие)

кто / что¹ (причина, условие) является / являются фактором чего² /
 для чего²

Миграция специалистов обусловлена в целом теми же факторами, что и миграция неквалифицированной рабочей силы.

На утечку умов влияет низкий престиж науки в родной стране.

Высокая заработная плата в чужой стране является фактором возникновения утечки мозгов.