

**Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования**

**«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ  
ИМЕНИ ПАТРИСА ЛУМУМБЫ»**

*На правах рукописи*

**ТИХОНОВИЧ ТАТЬЯНА ИГОРЕВНА**

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО  
ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
ИНОСТРАННЫХ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ОБЩЕСТВЕННОГО  
ПИТАНИЯ**

**5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания  
(русский язык как иностранный)**

**Диссертация  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук**

**Научный руководитель:  
кандидат филологических наук, доцент  
Барышникова Елена Николаевна**

Москва

2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b>	4
<b>Глава 1. Теоретико-методологические основы обучения русскому языку контингента иноязычных работников в сфере общественного питания в контексте формирования лингвометодической модели</b>	15
1.1. Развитие научных взглядов на практико-ориентированное обучение русскому языку как иностранному сквозь призму профессиональной коммуникации	15
1.2. Актуальные подходы к обучению РКИ в ситуации интенсивной профессионализации	31
1.3. Контингент иностранных работников сферы общественного питания и его социокоммуникативные потребности	58
Выводы по главе 1	70
<b>Глава 2. Содержание и структура лингвометодической модели обучения РКИ контингента работников в сфере общественного питания</b>	74
2.1. Цели и задачи обучения РКИ работников сферы общественного питания	74
2.2. Содержательная компонента лингвометодической модели обучения РКИ работников сферы общественного питания	82
2.2.1 Структурно-дискурсивная компонента ЛММ обучения РКИ работников сферы общественного питания	82
2.2.2. Знаниевая компонента ЛММ обучения РКИ работников сферы общественного питания	91
2.3. Цифровые технологии и инструменты в образовательной траектории работников сферы общественного питания	110
2.4. Контрольно-диагностический компонент обучения РКИ работников сферы общественного питания	120
Выводы по главе 2	127
<b>Глава 3. Организация опытного обучения РКИ контингента работников</b>	

<b>сферы общественного питания</b>	131
3.1. Организация содержательного компонента ЛММ обучения РКИ контингента СОП	131
3.2. Организация операционального компонента ЛММ обучения РКИ контингента СОП	153
3.3. Проверка методической эффективности ЛММ обучения РКИ контингента СОП	171
3.3.1. Описание основного опытного обучения	171
3.3.2. Опыт обучения работников сферы общественного питания в России	180
3.3.3. Контролирующие задания	183
<b>Выводы по главе 3</b>	185
<b>Заключение</b>	189
<b>Список литературы</b>	199
<b>Приложения</b>	235

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования** обусловлена тем, что содержание эффективного профессионально-коммуникативного обучения русскому языку как иностранному в сфере общественного питания выходит за рамки узкой специализации и может позитивно повлиять на конкурентоспособность иностранных специалистов в условиях глобализации и интеграции. Лингводидактический проект обучения поможет обучающимся освоить знания, развить навыки и умения коммуникации и сформировать профессионально-коммуникативную компетенцию в сфере общественного питания. В профессиональном сообществе рестораторов и шеф-поваров наблюдается активная мобильность всех, кто работает в этой сфере. В России работает много иностранных специалистов, которые в короткие сроки хотят получить возможность коммуницировать на русском языке в русскоязычном сообществе. В то же время в тех странах, где активен русскоязычный контингент туристов, также есть потребность в повышении рейтингов заведений общепита (ресторанов, кафе высокой категории и не только). Однако мобильных тренинговых учебных материалов для освоения русского как иностранного в этой сфере до сих пор не существует.

Специфика данного направления обучения связана с тем, что еда – это важнейшая часть национальной культуры каждого народа, этноса, народности (существуют устойчивые стереотипы кулинарной культуры), значимая характеристика здорового образа жизни, существенный фактор жизнедеятельности человека.

Лингвострановедческий компонент учебника РКИ обязательно включает в себя темы, посвящённые посещению предприятий общественного питания, покупке продуктов в магазине и пр. В то же время имеющийся учебный материал по данной тематике абсолютно недостаточен для подготовки профессиональных специалистов в этой сфере. Ведь именно

в сфере общественного питания профессиональный дискурс является многокомпонентным и выходит за рамки деловой коммуникации, приближаясь в некоторых аспектах к коммуникации рекламного характера, что отражается и на формировании лингвометодической модели обучения. Кроме того современные потребности обучающихся определяются их мотивационными устремлениями, ускоряющимся ритмом жизни, мобильностью, что требует и новых лингводидактических подходов. Всё это обусловило актуальность обращения к теме исследования и потребность в решении поставленной в нём проблемы – в связи со спецификой русскоязычной профессионально-коммуникативной подготовки иностранных специалистов сферы общественного питания, оптимизировать усвоение ими необходимых компетенций с учётом лингводидактического потенциала информационно-компьютерных технологий и онлайн-ресурсов.

Несомненно, тема еды в обществе очень актуальна, а гастротуризм (гастрономический туризм) набирает популярность с каждым годом. На сегодняшний день, большое количество университетов, колледжей и курсов предлагают подготовку и переподготовку по направлениям «Туризм, гостиничный бизнес», «Ресторанный бизнес». И в то же время недостаточным остаётся внимание к обучению тех, кто работает на кухне, создавая основание для развития этого туристического направления.

Профессионально ориентированная коммуникация является основной целью обучения русскому языку как иностранному работников общественного питания. С другой стороны, цифровизация образования заключается сегодня не только в предоставлении материалов в более удобном и эффективном с точки зрения усвоения формате, но и в переформатировании учебной коммуникации под меняющееся сознание и потребности обучающихся, то есть в тонкой настройке материала с учётом его многообразия.

В связи со всеми обстоятельствами назрела потребность не только

оптимизировать имеющиеся модели, но и разработать модель обучения русскому языку как иностранному, направленную на удовлетворение потребностей контингента СОП.

Симуляция перемещает обучающихся в обстановку, имитирующую реальную ситуацию, в которой они осваивают речевую деятельность в процессе учебной реализации профессиональных взаимоотношений, развивающихся спонтанно. В отличие от ролевой игры, это использование подобия реальной коммуникации, в которой необходимо решать возникающие коммуникативные потребности и неудачи. Моделирование ситуаций профессионально ориентированного общения погружает в коммуникативную практику с целью получения опыта речевого поведения.

**Цель исследования** – на основе аналитического обзора теоретико-методологических основ и подходов обосновать разработку лингвометодической модели, которая актуализирует и оптимизирует профессионально-коммуникативную подготовку контингента сферы общественного питания с учётом её предназначённости для учащихся, осваивающих базовый уровень владения РКИ А2+ – В1.

Достижение цели потребовало решения нескольких конкретных **задач**:

1) проанализировать и обобщить основные подходы к изучению РКИ в контексте определения ключевых компетенций профессионально ориентированного освоения русского языка как иностранного сотрудниками сферы общественного питания;

2) выявить новые факторы, отражённые в коммуникативно-деятельностных приоритетах в обучении РКИ сквозь призму профессионально ориентированного обучения с учётом медиатизации, цифровизации и геймификации образовательных процессов;

3) проанализировать и обобщить основные характеристики целевого контингента;

4) уточнить систематизацию цифровых и сетевых медиаресурсов в аспекте их лингвометодической привлекательности для контингента СОП с учётом информационно-цифровых потребностей и коммуникативно-игровой направленности обучения;

5) сформировать лингвометодическую модель обучения РКИ контингента сферы общественного питания;

6) разработать симулятивно ориентированный интернет-ресурс на основе лингвометодической модели профессионально ориентированного обучения РКИ контингента сферы общественного питания.

**Объектом** исследования выступает профессиональная коммуникация специалистов сферы общественного питания на русском языке как иностранном в контексте её лингвометодического потенциала.

**Предметом** настоящего исследования являются ключевые параметры и компоненты лингвометодической модели профессионального обучения русскому языку как иностранному контингента сферы общественного питания.

**Степень научной разработанности проблемы.** Научно-теоретическая база, сформированная российскими учеными-методистами (М.В. Абрамова, Т.М. Балыхина, Т.В. Васильева, Г.И. Володина, И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Э.Н. Леонова, О.Д. Митрофанова, Н.С. Михеева, М.В. Овчинникова, Н.М. Румянцева, Л.В. Сычёва, Л.А. Титова, Н.Л. Шибко, А.Н. Щукин и др.), позволяет нам сделать вывод о глубокой и детальной проработке общих вопросов профессионально-коммуникативной подготовки студентов-иностранцев. Существует большое количество работ по исследованию профессионального медицинского дискурса, дискурса военных и силовых структур, студентов юридических и экономических направлений, международных отношений и т. д., но анализ литературы по выбранной нами теме, а именно обучение русскому языку работников сферы общественного питания, показывает, что данная проблема всесторонне не

изучена, не обеспечена полным учебным материалом и не имеет своей лингвометодической модели, являясь лишь приложением для направлений «Туризм» и «Гостиничное дело».

Научно-теоретическая база, сформированная российскими учеными-методистами, также свидетельствует о глубокой и детальной проработке общих вопросов профессионально-коммуникативной подготовки студентов-иностранцев. Теоретико-методологическую базу исследования составили труды российских и зарубежных ученых в следующих предметных областях:

- методика преподавания иностранных языков, в том числе РКИ (Э.Г. Азимов, Т.М. Балыхина, Е.Н. Барышникова, Н.В. Вагнер, М.Н. Ватютнев, В.В. Воробьев, Т.И. Капитонова, Э. Колларова, Л.С. Крючкова, В.Б. Куриленко, А.А. Леонтьев, Л.В. Московкин, Е.И. Пассов, Е.Г. Тарева, С.А. Хавроница, И.И. Халеева, М.В. Шаклеин, А.Н. Щукин и др.);

- компетентностный подход в образовании, в частности РКИ (А.Л. Андреев, А.С. Андриенко, С.Р. Балуян, Т.М. Балыхина, А.Г. Бермус, Ч. Вэлде, П.Я. Гальперин, Ж. Делор, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.А. Игумнов, Т.В. Иванова, В.В. Краевский, П.С. Ларнер, О.Е. Лебедев, Г.У. Матушанский, И.П. Мединцев, Н.А. Просина, Дж. Равен, Л.М. Романова, Г.С. Трофимова, С.Л. Троянский, Р.В. Уайт, К. Форд, В. Хутмахер, А.В. Хуторской, Н. Хомский, О.Н. Ярыгин и др.);

- получение профессионально-коммуникативной компетенции в условиях деловой коммуникации (Т.М. Балыхина, С.И. Ельникова, В.Б. Куриленко, Н.Н. Романова, С.А. Хавроница, Л.А. Харламова, Т.Т. Черкашина, Л.В.Яроцкая и др.).

В современной лингводидактике активно изучается вопрос об использовании ИКТ (информационно-коммуникационные технологии) на занятиях по РКИ. В рамках настоящей работы обращается пристальное внимание на труды исследователей, изучающих возможности применения



игровых и симулятивных приёмов в образовании (А.П. Авраменко, Э.Г. Азимов, Н.С. Бредихина, Д.А. Зимина, А.А. Зубкова, Н. Л. Караваев, О.О. Козак, Е.А. Куликова, Н.А. Лобачева, А.Л. Мазелис, А.В. Матохина, А.А. Миронова, Л.В. Московкин, В.О. Нурисламова, Т.Е. Пахомова, В.В. Певзнер, В.И. Погорелова, Е.В. Соболева, С.В. Титова, С.А. Хавронина, Н.В. Харламова, К.В. Чиркизова, О.А. Шабалина, В.Н. Шевченко, Д.А. Шуклин, А.Н. Щукин, и др.);

- внедрение приемов геймификации и симуляции в образовательную деятельность (А.Л. Авербух, Дж. Л. Гертс, Л.А. Дикер, Р.Д. Дьюк, Д.А. Зимина, Н.Л. Караваев, А.Н. Кобзева, О.О. Козак, Д.А. Кольб, Д. Крукаль, Н.А. Лобачева, С.Д. Оськина, В.В. Певзнер, В.И. Погорелова, К. Рассел, О.И. Руденко-Моргун, Дж. Селавский, Е.В. Соболева Л. Суве, М. Ульрих, Д.А. Шуклин и др.).

**Теоретико-методологическая база.** Для решения поставленных в диссертации задач основными методами исследования были выбраны системный анализ научно-методической литературы, методы наблюдения, синтеза, обобщения, метод апробации и анализа опытного обучения, а также системно-функциональный и сравнительно-сопоставительный подходы и метод генерализации при обобщении основных выводов исследования. Системно-функциональный подход необходим для изучения совокупности отношений и взаимосвязей между объектом и предметом исследования, так же как и научно-теоретический метод анализа источниковой базы диссертационной работы, системный подход - к рассмотрению теоретических основ обучения РКИ. Для решения научно-практических задач исследования используется метод педагогического моделирования профессионального дискурса работников общественного питания, аксиологический метод при изучении ФГОС и нормативно-правовых документов для определения основных целей, задач, должностных обязанностей и компетенций работников общественного

питания; метод формального моделирования при разработке принципов лингвометодической модели обучения РКИ работников общественного питания, а также метод апробации лингвометодической модели обучения работников общественного питания.

**Научная новизна** исследования заключается в разработке, представлении и описании лингвометодической модели на основе отбора материалов для обучения русскому языку как иностранному работников сферы общественного питания.

В диссертации впервые выявляется комплексность факторов, влияющих на уточнение основных теоретических подходов и коммуникативно ориентированных принципов лингвометодической организации обучения с учётом возможностей новых информационных цифровых технологий.

Автор впервые даёт лингвометодическое описание целевого контингента – иностранных сотрудников сферы общественного питания, его коммуникативных потребностей, систематизирует и методически интерпретирует материалы культурной тематики с точки зрения их аттрактивности и пользы для формирования навыков и умений общения в профессиональной сфере.

Также автор на новом материале и с учётом новых условий, возможностей и образовательных потребностей предлагает концепцию обучения русскому языку как иностранному в сфере общественного питания.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в уточнении научных взглядов на структуру и содержание обучения русскому языку как иностранному через призму формирования профессионально ориентированных речевых компетенций у работников сферы общественного питания, их коммуникативной мотивированности и личностных особенностей, новых возможностей в использовании

тематических цифровых интернет-ресурсов и симулятивных возможностей геймификации и эдьютейнмента. На основе теоретико-методологического анализа профессиональной коммуникации сотрудников общественного питания автор предлагает обновлённый комплекс компонентов лингвометодической модели обучения, имеющей большой потенциал в современном образовательном пространстве.

**Практическая ценность** исследования характеризуется возможностью применения результатов исследования при разработке учебных, учебно-тематических и контрольных материалов для развития навыков профессиональной коммуникации в сфере общественного питания, формирования профессионально-коммуникативной подготовки работников СОП (здесь и далее - сферы общественного питания) в рамках социально-делового взаимодействия с использованием цифровых технологий. Данная модель и её апробация в созданном пилотном проекте симулятивного обучающего интернет-ресурса имеет большой потенциал применения в обучении целевого контингента без отрыва от производства и позволяет быстро и эффективно получить необходимые знания, освоить коммуникативные навыки и выработать соответствующие умения.

**Гипотеза исследования:** лингвометодическая модель профессионально ориентированного обучения РКИ специалистов и работников сферы общественного питания, разработанная с учётом их дискурсивной специфики, в контексте сочетания принципов компетентностного и коммуникативно-деятельностного подходов, лингвокультурного потенциала аттрактивности тематических медиаресурсов, с опорой на цифровые технологии, оптимизирующие процесс обучения благодаря реализации возможностей эдьютейнмента и геймификации в формате симуляционных тренингов обучающего интернет-ресурса, способна удовлетворить потребность общества в качественной подготовке иностранных специалистов данного профиля.

## **Основные положения, выносимые на защиту**

1. В условиях медиатизации и цифровизации делового общения процессы в развитии современных подходов к обучению русскому языку как иностранному подтверждают приоритетность профессионально ориентированных принципов коммуникативного обучения.

2. Социокультурные и речевые особенности целевого контингента сферы общественного питания обусловили специфику многообразия профессионального дискурса, что в свою очередь требует его систематизации.

3. Богатое разнообразие цифровых тематических интернет-ресурсов, посвящённых теме общественного питания и имеющих повышенный модус аттрактивности, под влиянием информатизации, медиатизации и цифровизации обусловили необходимость создания лингвометодической модели обучения русскому языку как иностранному работников СОП.

4. Принципы лингвометодической модели обучения русскому языку как иностранному специалистов сферы общественного питания опираются на традиции разработанных методологических подходов и возможности их комплексной модернизации с учётом коммуникативной ориентированности, культуроцентричности и игровизации как ведущего инструмента «эдьютейнмента».

5. В условиях современной информатизации, цифровизации и медиатизации симуляция определяется как методически выверенный способ всесторонне проверить знания, навыки и умения, испытать вероятные проблемные коммуникативные ситуации, выявить и устранить возможные риски в безопасно смоделированной ситуации.

6. Оптимизация такой модели должна быть реализована в контексте компетентностного и коммуникативно-деятельностного подходов, лингвокультурного потенциала тематических медиаресурсов и цифровых педагогических технологий. Данная модель может лечь в основу

современного симулятивного обучающего интернет-ресурса РКИ.

7. Симулятивный интернет-ресурс, разработанный на основе разработанной лингвометодической модели обучения русскому языку как иностранному специалистов сферы общественного питания, позволяет активизировать и интенсифицировать обучение с помощью специальных стимуляторов в целях удовлетворения запроса общества на качественное обслуживание и реализации образовательного процесса в новых условиях.

**Материалом для исследования** стали регламенты, должностные обязанности и инструкции работников общественного питания; кулинарные книги и меню на русском языке, контент сайтов предприятий общественного питания, результаты опросов работников общественного питания, словарный минимум по РКИ, уровень А2; онлайн-ресурсы дидактической, лингводидактической направленности и кулинарной тематики, а также речевые акты, т.е. все те «жизненные» речевые ситуации, которые реализуются в сфере общественного питания.

Базой опытно-экспериментального исследования послужили как зарубежные (Доминиканская Республика UASD), так и российские программы обучения специалистов сферы общественного питания (шеф-поваров, помощников поваров, барменов и др.) – краткосрочные индивидуальные и групповые в период с 2017 по 2020 годы.

#### **Исследование проводилось в три этапа:**

**На первом этапе (2018-2019)** – поисково-исследовательском – проводился анализ научных трудов русских и зарубежных авторов по теме исследования, формулировались цель, задачи, объект, предмет, гипотеза исследования, а также положения, выносимые на защиту.

**На втором этапе (2019-2020)** – теоретико-проектировочном – исследовались нормативные документы, ФГОС ВО и ГОСТ (Р 50647) по направлению «общественное питание», а также определялась комплексная структура принципов обучения РКИ, оформлялся текст проведенного

исследования.

**На третьем этапе (2020-2021)** – экспериментальном – проверка компонентов модели в опытном обучении русскому языку как иностранному в системе профессиональной подготовки контингента сферы общественного питания.

**Апробация результатов работы.** Результаты исследования были представлены на научных конференциях и форумах, а также отражены в \_\_\_ научных публикациях:

1. Тихонович Т.И. Языковой портфель контингента сферы общественного питания: подходы и специфика профессионально ориентированного обучения РКИ // КАНТ. – 2023. – №1(46). – С.334-341.
2. Тихонович Т.И. О специфике преподавания русского языка как иностранного иноязычным специалистам сферы общественного питания. Журнал «Alma Mater». – 2022. – Выпуск 11. С. 84-91.
3. Тихонович Т.И. Геймификация в системе компетентного подхода // КАНТ. – 2021. – №2(39). 428 с.
4. Тихонович Т.И. Симуляция и геймификация в современном образовательном пространстве в системе преподавания РКИ // КАНТ. – 2021. – №1(38). 344 с.
5. А. Карлуччио, Т.И. Тихонович. На дистанции: недостатки и преимущества изучения русского языка онлайн. // Международная научная конференция «Русский язык в современном научном и образовательном пространстве», посвященная 90-летию профессора Серафимы Алексеевны Хаврониной 28-29 октября 2020 г.
6. Tikhonovich Tatiana Igorevna, Rev Kadigamuwe Anuruddha Thero, Baryshnikova Elena Nikolaevna. Simulation Method in Teaching Russian as a Foreign Language. // JOURNAL OF COMPLEMENTARY MEDICINE RESEARCH, 2020 VOL 11, NO. 2, 10.5455/jcmr.2020.11.02.04.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КОНТИНГЕНТА ИНОЯЗЫЧНЫХ РАБОТНИКОВ В СФЕРЕ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ**

Современное состояние русистики оказалось под влиянием разнообразных тенденций и подходов, обусловленных как потребностями обучающегося контингента, так и условиями его обучения. Такая ситуация активизировала интерес методистов к разработке лингвометодических моделей, способных удовлетворить спрос на профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному. Для теоретико-методического обоснования оказалось необходимо по-новому взглянуть на все уже имеющиеся подходы и методы, оценивая их потенциал с точки зрения пользы и эффективности для формирования актуальной лингвометодической модели с опорой на современные технологические достижения, среди которых особое место занимают симулятивные техники, существенно отличающиеся от других, на первый взгляд, схожих с ними цифровых образовательных технологий.

## **1.1. Развитие научных взглядов на практико-ориентированное обучение русскому языку как иностранному сквозь призму профессиональной коммуникации**

В условиях тенденций прагматизации обучения и роста требований к качеству профессиональной деятельности во всех областях образование пошло по пути разработки профессиональных компетенций. Это позволило перенести фокус педагогических усилий на осмысление потребностей специалиста и работодателя и актуализировало поиск новых подходов к подаче и предоставлению учебного материала, организации учебно-методической работы. Под влиянием новых ситуативных вызовов возникла потребность пересмотреть ключевые характеристики компетентностного,

профессионально-деятельностного и коммуникативного подхода в методике преподавания РКИ.

В последнее десятилетие XXI века происходят принципиальные изменения в системе российского образования, в частности, в концепции преподавания русского языка как иностранного. Наблюдается глобальная переориентация системы оценки качества образования, появляется новая терминологическая база: такие понятия как «культура», «образованность», «воспитанность» уходят на второй план, а на смену им приходят «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход», «профессионально-деятельностный подход», «коммуникативная культура», «профессионально-коммуникативное обучение». Компетентностный подход тесно связан с задачами обучения в процессе имитации профессиональной деятельности. Понимание такого подхода в обучении подразумевает совокупность способов, приёмов, обеспечивающих формирование комплекса языковых структур (синтагматических, парадигматических и прагматических) и речевых механизмов, применяемых в повседневной и профессиональной жизнедеятельности человека [Ширяева, 2013]. Процесс обучения в рамках профессионально деятельностного подхода базируется на принципе реального общения. В обучении создается ситуативность, стимулируется речемыслительная активность, обращается внимание на речевую направленность в обучении и использование речевых средств [Соболева, 2017].

Понятие «компетенция» активно используется в самых разных областях науки. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой дает два значения термину компетенция в его общеязыковом аспекте: 1) круг полномочий, прав какого-либо лица, органа, круг вопросов, дел, находящихся в чьем-либо ведении; 2) круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен [Ожегов, 1999: 310]. А термин «компетентность» в словаре «Профессиональное образование» трактуется как 1) мера



соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач решаемых проблем; 2) область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом [Вишнякова, 199: 131-132].

Первым в научный обиход вводит понятие «компетенция» Р. Уайт, характеризуя её как «эффективное взаимодействие человека с окружающим миром» [White, 1956: 299]. В лингвистике термин «компетенция» предлагает Н. Хомский, который утверждает, что «существует фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях)» [Хомский, 1972: 9]. Компетентность, отмечает Ч. Вельде, стала рассматриваться как личностная категория, а «компетенции превратились в единицы учебной программы и составили «анатомию компетентности» [Velde, 1997: 28]. Дж. Равен выделяет и характеризует 37 ключевых компетенций: «хорошая коммуникация, командная работа, критичность мышления, мотивация, персональная ответственность, организация и планирование, самоконтроль, упорство и доверие, знание инновационных технологий и др.» [Равен, 2002]. Не менее важно и мнение социолингвиста Д. Хаймса, который трактовал коммуникативную компетенцию как «интегративное образование, включающее в свой состав лингвистический и социокультурный компоненты» [Hymes, 1972: 65]. Наиболее комплексно подходят к решению этого вопроса Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, считая, что «в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учёт индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучающегося» [Азимов, Щукин, 2009: 58]. Работа иностранных специалистов сферы общественного питания в России не осуществима без успешного комплексного овладения достаточно

большим количеством компетенций по русскому языку как иностранному. В то же время формулировки стандартов компетенций не учитывают современных реалий, в которых большое значение приобретают сегодня навыки медиакоммуникации и медиакультуры, понимания эмоций и управления ими, навыки воздействия, требующиеся от большей части специалистов СОП.

В настоящее время во всем мире, в частности в России, происходит переход к разработке комплексов компетенций, который требует теоретического обоснования. Так, выделяются различные виды компетенций. Например, в 1984 г. Дж. Равен в работе «Competence in modern society: Its Identification, Development and Release» («Компетентность в современном обществе – ее выявление, развитие и избавление») не только дает определения основным понятиям, но выделяет и характеризует 37 ключевых компетенций, которые И.А. Зимняя называет «явлениями, ведущими к положительному результату» [Зимняя, 1985: 54]. К ним относится хорошая коммуникация, командная работа, критичность мышления, мотивация, персональная ответственность, организация и планирование, самоконтроль, упорство и доверие, знание инновационных технологий и др. Все эти факторы положили начало структурированию и распределению компетенций на конкретные сферы: личностную, профессиональную, коммуникативную, когнитивную и т.д. По мнению Дж. Равена, компетенция – это выполнение действий на основе приобретенных знаний в определенной области. Следовательно, компетенция содержит знания, имеющие узкую специализацию, и особые виды предметных навыков.

Е.И.Пассов предлагает коммуникативный подход, позволяющий учесть и особенности личности обучающегося, и его мотивацию, а также интенсифицировать выработку необходимых навыков. Он рассматривает коммуникативный подход как на стратегию, которая моделирует общение и

направлена на «создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ним, а также на осознание требований к эффективности высказывания» [Пассов, 2000: 40]. В данном контексте профессии работников общественного питания следует причислить к группе профессий повышенного общественного статуса наряду с медициной, так как их деятельность касается всего общества в целом и ориентирована на всю массовую аудиторию. Потребление пищи относится к первичным физиологическим потребностям человека и одновременно является как важнейшей частью общечеловеческой культуры, так и маркером национальных культур, предметом моды и увлечений.

В методическом пособии для русистов «Концепция коммуникативного иноязычного образования» Е.И. Пассов совместно с Л.В. Киберевой и Э. Колларовой дают развёрнутое понятие коммуникативности, которое рассматривается в двух ракурсах. С одной стороны, учёные определяют коммуникативность как исходную методическую категорию, имеющую методологический статус [Пассов, 2000: 30]. Процесс иноязычного образования представляется как модель процесса общения, а коммуникативность понимается не просто как декларация, а как «объяснительный принцип построения образовательного процесса» [Пассов, 2000: 30]. Опираясь на этот принцип, учёные рассматривают коммуникативность и с другой стороны, а именно как «технология образования, в процессе которой постоянно соблюдаются основные параметры (характеристика, качества, свойства) общения» [Пассов, 2000: 30]. Т.С. Матвеева, ссылаясь на концепцию Е.И. Пассова, пишет, что «коммуникативность служит для того, чтобы обучение проходило в условиях общения, т.е. в адекватных условиях» [Матвеева, 2014], подразумевая под адекватностью индивидуальный подход, ситуативность и функциональность обучения. Продолжая эти идеи, Е.Г. Тарева считает, что именно этот подход

формирует у учащихся умение «выражать коммуникативные интенции (просьбу, приказ согласие, возражение и т.д.) средствами изучаемого языка» [Тарева, 2010: 99]. Данный подход обеспечивает в первую очередь развитие познавательных и коммуникативных форм мышления, что позволяет не только сформировать, но и закрепить необходимые компетенции.

Коммуникативно ориентированное обучение, в центре внимания которого находится формирование у учащихся коммуникативной компетенции, неслучайно стало ведущим направлением в преподавании русского языка иностранным учащимся. Термин «коммуникативная компетенция» был введен в отечественную лингводидактику М.Н. Вятюневым. Ученый справедливо полагает, что от способности человека ориентироваться в определенной ситуации зависит его речевое поведение [Вятюнев, 1988: 38]. Под определенными ситуациями понимаются темы, коммуникативные установки, которые возникают на разных этапах речевого взаимодействия [Соломонова, 2010] и выбор которых осуществляется на фоне культурного контекста. Важно, что коммуникативная компетенция приобретается в результате имитации естественной коммуникации, и никакое владение готовыми языковыми структурами не приведет обучаемого к устойчивым навыкам речи, если эти структуры не появились, не сформировались в языковой практике студента по его собственному мотиву, в его собственной языковой деятельности. Поэтому, задача преподавателя на занятиях РКИ – создать ситуацию общения, близкую естественной, реальной, чтобы студент мог с помощью известных ему языковых средств самостоятельно выполнить коммуникативную задачу, руководствуясь собственными мотивами. При обучении контингента СОП эта задача усугубляется ситуативной спецификой, касающейся одной из важнейших сфер жизни человека – его питания в аспекте приготовления вкусной, здоровой, полезной, свежей пищи. Современная медиасреда сформировала достаточно большое и разнообразное количество коммуникативных

ситуаций, имитация которых может быть полезной при обучении РКИ специалистов СОП. В условиях перехода общества в медиасферу, где под коммуникацией стали понимать не только адекватные ответные реакции, но и эмоционально окрашенное воздействие, должно меняться и содержание коммуникативно-компетентного подхода в методике РКИ.

Процесс обучения в рамках профессионально-деятельностного подхода базируется на принципе реального общения. При этом стимулируется речемыслительная активность, формируется внимание к речевой направленности в обучении и использовании речевых средств [Войтович, 2106; Белькова, 2016; Соболева, 2017]. Данный подход ориентирует на использование реальных, а не учебных текстовых материалов, применение новых коммуникативных технологий, а также ИКТ, способствующих быстрому формированию и развитию коммуникативной компетенции [Капитонова, 2017; Костомаров, Митрофанова, Щукин, 2018]. Опора при формировании коммуникативной компетенции на коммуникативно-деятельностный подход [Азимов, Щукин, 2009: 58] позволяет освоить речевую деятельность через говорение, чтение, письмо и аудирование, что способствует продуктивной коммуникации, а следовательно, «усвоению когнитивных моделей с последующей их интеграцией в процесс коммуникации, передачи речемыслительных высказываний от одного коммуниканта к другому в результате производства и восприятия речи» [Сидоров, 1987: 244]. Л.В.Яроцкая особенно высоко оценивает реализацию «мотивационно-операционального уровня междисциплинарности в обучении иноязычному профессиональному общению, ориентированного на удовлетворение коммуникативно-деятельностных потребностей профессиональной личности» [Яроцкая, 2022: С.114].

Многие зарубежные ученые (Л. Бахман, П. Дуайе, Г. Каспар, Р. Клиффорд, Т. Макнамара, Дж. Манби, Р.П. Мильруд, С. Савиньон, Х.Г. Уиддоусон и др.) предприняли попытку разработки модели

коммуникативной компетенции в обучении. Так, П. Дуайе предложил четырёхкомпонентную структуру модели:

- «– компетенция в говорении (лексическая, грамматическая, произносительная);
- компетенция в письме (лексическая, грамматическая, орфографическая);
- компетенция в аудировании (различение звучащих знаков, грамматическая и лексическая);
- компетенция в чтении (различение графических знаков, грамматическая и лексическая)» [Мазо, 2000].

В то же время модель Л. Бахмана считается одной из наиболее распространённых. Он подразделяет «коммуникативное языковое умение» на следующие компетенции:

- «– языковая/лингвистическая (возможность осуществления высказываний на иностранном языке только на основе усвоенных знаний, понимания языка как системы);
- дискурсная (связанность/cohesion, логичность/coherence, организация/pattern речи);
- прагматическая (умение передать коммуникативное содержание/message в соответствии с контекстом/ темой);
- разговорная/fluency (умение точно и четко излагать свои мысли, связанность речи, умение говорить без пауз);
- социально-лингвистическая (предполагает выбор языкового формата);
- стратегическая (умение в условиях реального общения использовать коммуникативные стратегии);
- речемыслительная/cognitive (взаимодействие проблемы, знания и исследования)» [Bachman, 1990].

С. Савиньон предложил интересную графическую модель

коммуникативной компетенции, представив её в форме «перевернутой пирамиды». Гранями представленной пирамиды учёный называет такие компетенции, как социокультурная, стратегическая, грамматическая и дискурсивная, а под основанием пирамиды он понимает круг коммуникативных контекстов и событий, которые расширяются через опыт и практику и ведут к успешной коммуникации [Savignin, 1997: 8].

Экстраполяция данных суждений на коммуникативно-деятельностный подход позволяет утверждать, что при организации занятий по русскому языку как иностранному для контингента СОП следует учитывать принцип коммуникативности, согласно которому основной целью обучения является овладение коммуникативной компетенцией, а также приобретение языковой и страноведческой компетенций, что способствует всестороннему освоению языка и культуры и применению навыков и умений в профессиональной деятельности, связанной с использованием русского языка как иностранного.

Классическое овладение коммуникативной компетенцией означает, что человек умеет сказать *что* надо, *кому* надо и знает *как* это сделать. В связи с формированием этой компетенции необходимо руководствоваться принципами, сформулированными А.Н. Щукиным, который предлагает следующие:

«1) речевая направленность процесса обучения. В качестве конечной цели выдвигается обучение речевому общению в различных видах речевой деятельности, овладение коммуникативной компетенцией и формирование вторичной языковой личности;

2. функциональность в отборе учебного материала и ситуативность в его представлении;

3. индивидуализация процесса обучения с опорой на потребности учащихся при планировании и проведении занятий и психологические особенности овладения материалом (индивидуальные когнитивные стили и учебные стратегии учащихся);

4. использование уже на раннем этапе обучения аутентичных материалов и коммуникативных заданий, способствующих формированию умений общения, адекватных условиям реальной коммуникации;

5. В качестве единицы коммуникативности рассматриваются речевые акты (утверждение, просьба, вопрос и др.), объединенные в единицы более высокого уровня – дискурсы.» [Щукин, 2013]

Реализация данных компонентов рассматривается в качестве базовых параметров коммуникативного метода обучения (термин предложен Е.И. Пассовым), ключевыми критериями которого являются коммуникативная мотивированность и личностные особенности учащихся. Также коммуникативный метод способствует развитию лингводидактической и страноведческой компетенций. Так как по справедливому замечанию В.Г. Костомарова, язык невозможно изучить до уровня носителя, пока в преподавание не будет введен внеязыковой материал [Костомаров, 2003]. Современное обучение РКИ опирается на данный метод, который занимает ведущую позицию в изучении русского языка как иностранного и активно применяется в процессе обучения. Важной особенностью применения этого метода при обучении контингента СОП является и то, что в данном случае многие профессионально обусловленные ситуации выходят за рамки узко профессиональной деятельности в обиходно-бытовое общение и становятся востребованными в повседневной коммуникации.

Основная цель коммуникативного подхода – научить человека общаться, сделать так, чтобы его речь была понятна собеседнику. Цели обучения определяют содержание обучения иностранному языку, а значит, и его конечный результат. В коммуникативно-деятельностном подходе организация занятий по иностранному языку, РКИ в частности, проходит с учетом принципа коммуникативности, где основной целью обучающихся является овладение коммуникативной компетенцией в совокупности с приобретением языковой и страноведческой компетенций,



что способствует всестороннему освоению языка и культуры. В условиях, когда повседневная коммуникация стала гораздо более многообразной, во многом переместилась в онлайн-цифровую среду, от специалиста в сфере СОП требуется гораздо более разнообразная профессиональная коммуникативная подготовленность.

Внедрение компетентного подхода в современную систему образования способствовало уточнению целей и задач в обучении. Главным ориентиром стала подготовка специалистов уровня мировых стандартов: компетентного, конкурентоспособного, мобильного, готового к постоянному профессиональному росту и др. Огромное внимание уделяется профессиональному образованию, а целью обучения иностранным языкам становится формирование профессионально-коммуникативной компетенции.

К сущности термина «профессионально-коммуникативная компетенция специалиста» в современной науке существуют разные подходы. Л.С. Зникина толкует данный термин как общую способность, которая позволяет устанавливать связь между знаниями и профессиональной ситуацией. Она подчёркивает, что «общая способность» основывается на знаниях, ценностях, опыте, приобретенном в процессе обучения и жизни [Зникина, 2005]. Овладевая этой способностью, учащиеся, а именно выпускники вуза могут действовать в режиме вторичной деловой личности в профессионально-деловых ситуациях общения [Андриенко, 2006]. Профессионально-коммуникативная компетенция также трактуется как готовность общаться с применением иноязычных лингводидактических и предметных знаний, полноценно осуществлять обмен информацией в профессиональной межкультурной коммуникации [Аитов, 2007; Золотухина, 2005; Ельникова, 2010]. А.К. Крупченко характеризовала данную компетенцию как «лингвопрофессиональную модель личности человека» [Крупченко, 2007], а В.Б. Куриленко, исследуя этот вопрос, обращает внимание на то, что профессионально-коммуникативная компетенция – это

«интегральная многоуровневая и поликомпонентная характеристика личности (знания, навыки, умения, личностные качества, ценностные отношения), которая реализуется в способности и готовности решать профессионально значимые задачи (в деятельности, общении, саморазвитии) средствами языка, речи, дискурса» [Куриленко, 2017]. Богатый опыт исследования проблемы профессионально-коммуникативной подготовки иностранного специалиста накоплен в трудах ведущих учёных и методистов Г.И. Володиной, Л.П. Клобуковой, Э.Н. Леоновой, О.Д. Митрофановой, Е.И. Мотиной, Н.М. Румянцевой, Е.Е. Жуковской, Г.А. Золотовой, Н.Н. Романовой, Т.В. Самосенковой, А.И. Сурыгиной, В.М. Шаклеина, А.Н. Щукина и др. В современной педагогической системе глубоко и серьезно разработаны общие проблемы методики обучения иностранцев профессионально-деловому общению [Байденко, 2004].

Рассматривая исследования сходств и различий между «коммуникативной компетенцией» (А.Л. Андареев, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) и «профессиональной компетенцией» (Л.Д. Давыдов, А.К. Маркова и др.), мы соглашаемся с С.Н. Озерской в том, что под профессионально-коммуникативной компетенцией следует понимать способность регулировать коммуникативное поведение в профессиональной сфере общения, используя комплексный профессионально-личностный ресурс [Озёрская, 2009: 4]. Необходимо подчеркнуть, что профессионально-коммуникативная компетенция приравнивается к процессу, в котором учащиеся овладевают спецификой профессионально-речевого взаимодействия, практическими навыками и теоретической базой. Так, в статье «Профессионально-коммуникативная компетенция как основной компонент языковой подготовки по иностранному языку студентов факультета гостиничного бизнеса и туризма» С.Н. Озёрская выделила следующие структурные элементы:

1. коммуникативный - является двуаспектным и содержит элементы

опыта взаимодействия (выбор стиля общения, решение конфликтных ситуаций, понимание иноязычной профессиональной культуры) и применения языковых знаний (использование социокультурно-маркированных языковых единиц в профессиональной речи);

2. профессиональный - реализуется в системе навыков как компонентов умений и в опыте выполнения профессиональных задач, а также в качестве личности, выступающей в профессиональной роли;

3. рефлексивный - включает в себя ситуации профессионально-деловой коммуникативный акт, которые необходимо «скорректировать» для успешного собственного коммуникативного поведения в профессионально-речевой сфере общения;

4. когнитивный - указывает на то, что познание инокультурной профессиональной действительности зависит от общепрофессиональных умений и способов деятельности, а также владения иностранным языком, а именно коммуникативной, языковой, речевой, дискурсивной и др. компетенциями;

5. психологический - проявляется в готовности учащегося осуществлять профессиональную деятельность и воспринимать инокультурную профессиональную деятельность [Озерская, 2009].

Эффективность формирования профессионально-коммуникативной компетенции зависит от трех условий: 1) взаимодействие учащегося и преподавателя (рефлексия), которое обеспечивает обмен речевыми навыками и умениями; 2) сочетание предметов профессионального цикла с курсом иностранного языка; 3) использование современных методических приемов, способствующее быстрому и качественному усвоению материала.

Среди механизмов их реализации особенно популярными сегодня стали следующие:

- Cooperative learning (обучение в сотрудничестве) – представляет собой концепцию совместного обучения, в контексте которого конечная

цель, с одной стороны, всегда является общей, и будет достигнута, если каждый из учащихся успешно выполнит свои задачи, а с другой стороны, - индивидуальное обучение заставляет учащихся сосредотачиваться на достижении своих целей, не полагаясь на остальных;

- Gamification (геймификация) - использование онлайн-игр в образовательном процессе, которое в значительной степени повышает интерес и мотивацию учащихся к учебному процессу;

- Case-study method (кейс-технологии) - предполагает обращение в учебном процессе к описаниям конкретных ситуаций, проблем из повседневной жизни или профессиональной деловой сферы, в результате которого учащиеся осваивают речевые умения конкретизации проблемы и поиска вариантов её решения с последующим обсуждением на учебных занятиях [Аксенова, 1998: 82];

- Jigsaw («джигсо», головоломка) – стратегия кооперативного обучения, которая помогает учащимся создать собственное обучение путём разделения учащихся на группы, а задания - на части, так как в процессе выполнения важна каждая деталь «пазла»;

- School as a city («обучение в городе») - один из новых методов в обучении, предполагающий проведение практических занятий не в аудитории, а непосредственно в тех местах, где будет осуществляться профессиональная деятельность учащихся;

- Problem-solving method (метод решения задач) - решение «проблемных» задач при опоре на знания и умения, которыми владеют учащиеся, так как «сама ситуация проблемной задачи связана с преодолением определенных трудностей, мобилизацией познавательной активности и психических процессов, включением элементов творческой мыслительно-речевой деятельности» [Козлова, 2007] и др.

Все данные методы и приёмы успешно могут быть использованы при разработке лингвометодических принципов обучения РКИ специалистов

сферы общественного питания, так как дидактические материалы по этой теме весьма многочисленны и позволяют использовать их очень разнообразно. Кроме того общественное питание априори является сферой деятельностью коллективного характера. Эту работу невозможно осуществлять индивидуально, поэтому имеется большое разнообразие профессионально-коммуникативных ситуаций, которые необходимо проработать в процессе обучения.

Формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранных специалистов происходит на занятиях по РКИ, например, в рамках дисциплин «Русский язык», «Практикум по русскому языку» или «Русский как иностранный», где сформированность компетенций оценивается рядом критериев:

- владение основными видами речевой деятельности – чтением, письмом, говорением, аудированием;
- владение навыками устной речи в бытовой и профессиональной сфере;
- знание профессиональной лексики – владение терминологической базой и лексикой узкой специальности;
- активное владение наиболее употребительной грамматикой;
- умение вступать в диалог и поддерживать беседу, участвовать в обсуждении тем, связанных со специальностью и т.д. [Молчанова, 2015].

Культурно развивающий потенциал изучения РКИ заключается в гуманистическом начале, обучении нормам и правилам толерантной коммуникации, в результате чего формируется толерантная профессионально-коммуникативная личность будущего компетентного специалиста. Тем самым становление профессионально-коммуникативной компетенции опирается на изучение реальных профессиональных речевых ситуаций и предполагает подготовку высококвалифицированного специалиста, готового к межкультурному взаимодействию и коммуникации в

деловой сфере [Клобукова, 1987].

Одновременно должен быть определён и медиакультурный потенциал изучения РКИ, который уже на начальном этапе обучения позволяет наполнить методический портфель комплексом материалов и форматов работы с ними, максимально приближенным к реальным. При этом обращение, например, к многочисленным видеороликам или фрагментам кулинарных телепередач открывает новые аспекты в обучении профессиональной коммуникации.

С начала 70-х годов ведущим принципом РКИ становится «активная коммуникативность». Важны умения и навыки употребления лексического материала, грамматических конструкций, моделей предложения в конкретных условиях общения, а именно коммуникации. В силу этого учебный процесс по обучению русскому языку как иностранному строится на решении реальных коммуникативных задач, создающихся «искусственно». Характерной особенностью компетентного подхода в методике обучения РКИ является его деятельностный характер, суть которого заключается в обучении языку как иностранному с опорой на ситуативный принцип.

К составу компетентного подхода предъявляются разные требования, однако большинство исследователей сходятся во мнении, что сегодня к основным компетенциям следует добавить шестую – эмоциональную, связанную с понятием развития эмоционального интеллекта, который многие учёные считают необходимым условием обучения в целом и изучения языка как неотъемлемой части культуры в частности. В центре внимания данного подхода – учёт личностных особенностей учащихся, коммуникативная мотивированность учебного процесса. В процессе формирования коммуникативной компетенции обучающиеся реализуют разные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов). Овладение

коммуникативной компетенцией и всеми её составляющими обеспечивается за счет использования на занятиях по РКИ различных видов и форм учебной речевой деятельности, а также за счет наличия в образовательном текстовом контенте валидного и аутентичного компонента и выполнения коммуникативных упражнений, разработанных с помощью новейших приемов информационных и цифровых технологий с учётом специфических медиатенденций.

Критериями полной сформированности коммуникативной компетенции является достижение учащимся положительного для себя результата, благодаря которому он может на должном уровне сотрудничать и творить, осуществлять языковую деятельность без постоянного руководства, замечать проблемы и искать пути их решения на основе логического и аналитического мышления, проявлять инициативу. В совокупности эти умения и составляют суть профессионально-коммуникативной компетенции. Конечно, изучение языка этим не ограничивается, и выработка коммуникативных умений имеет пролонгированный характер, так как естественный процесс коммуникации связан с личным и социальным развитием индивида, т.е. с формированием вторичной языковой личности. Безусловно, речь идёт об ограниченном формате данной компетенции в рамках уровня А2+ - В1.

## **1.2. Актуальные подходы к обучению РКИ в ситуации интенсивной профессионализации**

Современная образовательная среда чрезвычайно многогранна и по уровням, и по функциональным задачам, и по наборам механизмов и инструментов. Такими же разнообразными являются и подходы к преподаванию РКИ в среде работников и специалистов СОП.

В связи с тем, что большую часть обучающихся из СОП составляет взрослый контингент, актуален и андрагогический подход, который

учитывает особенности обучения взрослых, в частности усиленную мотивацию к получению знаний, умений и навыков в практической профессиональной или социальной деятельности. Для работников и специалистов СОП данный подход позволяет не только активно использовать полученные знания, но и постоянно корректировать свои умения на основе обратной связи. Одновременно обеспечивается и принцип элективности обучения, который предполагает относительную свободу в оценке результатов обучения.

Очевиден также и культуросообразный подход, согласно которому обучение должно быть, с одной стороны, адекватным современной культуре и её особенностям и требованиям, а с другой – способным к социальному реконструированию, то есть организующим новые культурные формы, а не просто транслирующим её нормы и ценности. В связи с особой социальной значимостью темы кулинарии в обществе сформировалась и постоянно модернизируется культура питания, что влечёт за собой и освоение нового лексического материала, необходимого для профессиональной коммуникации специалистов СОП.

Не менее важен и акмеологический подход, направленный на самосовершенствование человека в обучающей среде, на его развитие, достижение акме на разных уровнях профессиональной подготовки. Более актуален акмеологический подход, конечно, для работников СОП высшего уровня, шеф-поваров, сомелье, барменов, работа которых больше всего требует постоянного совершенствования.

По мнению Л.В.Яроцкой, «при обучении студентов специальной иноязычной коммуникации ситуация контроля должна быть максимально приближена к реальным условиям профессионального общения» [Яроцкая, 2009: 82] . В условиях постоянных изменений контента и по содержанию, и по форме, его нужно быстро подстраивать под практико ориентированные запросы работодателя и обучающихся без потери качества. Эти задачи



помогает решать сценарный подход как подробный план упражнений и активностей, что особенно важно при использовании в обучении приёмов игровизации.

Ещё один фактор мультидисциплинарности в подходах – медиатизация общего коммуникативного пространства, в котором любой медиатекст приобретает такие сущностные характеристики, как мультимедийность, интерактивность, гипертекстовость, конвергентность. Тематика сферы общественного питания более всего раскрывается именно в мультимедиатексте, где наглядность позволяет применить все дидактические приёмы на симуляционном уровне. Так, можно привлекать способы мультимедийного описания блюд и их приготовления по живым картинкам, следует использовать медиаметрические возможности опросов, анкетирования, комментирования и оценки через короткие информационно-экспрессивные сообщения в виде высказываний кулинарных критиков, можно применять гипертекстовые принципы для организации учебного материала, привлекая внимание к использованию дополнительных материалов в новом формате и т.д.

Наконец, креативность и эмоциональность также стали важнейшими принципами в работе с учебным материалом, поскольку, безусловно, способствуют выведению обучения на новый уровень через повышение мотивации, позволяющий обучающимся раскрыться и самостоятельно работать над своим обучением. Так ввод новой лексики происходит более интенсивно, качественно и продуктивно, а способы контроля также приобретают черты самоконтроля и самооценки в коллективном или индивидуальном формате. Симулятивность становится универсальным принципом такого обучения наряду с аттрактивностью, которая обеспечивается не только активно-интерактивными видами учебной работы, но и привлекательностью самого материала, располагающего аудиторию к положительным эмоциям и позитивной учебной работе.

Привлекательность за счёт формирования позитивного приятного впечатления на симулятивных занятиях становится существенным дидактическим фактором за счёт того, что «коммуникативная аттракция, представляющая собой притяжение между собеседниками, — это важный фактор позитивного общения, способствующий повышению его эффективности» [Леонтович, 2017: 205]. В обучении РКИ это ещё и фактор эффективности коммуникативного подхода. Ценность аттракторов активно обсуждается сегодня в междисциплинарной парадигме гуманитарного знания. Способность учебных материалов обращать на себя внимание через свои привлекательные качества становится значимой предпосылкой эффективного обучения. Важнейшим аттрактивным качеством принципа дидактики оказывается её чувственное, эмоциональное восприятие. Неслучайно, Н.Н. Казыдуб обращает внимание на амбивалентную природу аттрактивности, которая, с одной стороны является необходимым условием коммуникативного взаимодействия, а с другой – его же желательным результатом [Казыдуб, 2011: 96]. В этом смысле можно говорить и о дидактическом подходе к понятию «аттракторов», то есть признаков учебного материала текста, обеспечивающих ему привлекательность и эффективность дидактических намерений, тактик и стратегий. С точки зрения лингводидактики также важно еще и то, что привлекательность - это «управляемый признак», который можно повышать с помощью специальных методических приемов и средств. Наиболее обобщающим становится определение аттрактивности А.И.Помазова: «способность текста (его части) привлекать к себе повышенное внимание реципиента (адресата или аудитории в целом)» [Помазов, 2019: 93]. Именно такой ракурс помогает выделить в оценке симулятивных занятий их аттрактивность в качестве несомненной дидактической ценности.

Понятие симуляции первоначально было сформировано как определение упрощённой имитации реальности, в которой делается акцент

на решении определённой задачи. Основной задачей симуляции была имитация поведения системы и её интерфейса. Сущностью симуляции в педагогике является интерактивный метод развития навыков и умений, воспроизведение (моделирование) реальных процессов, событий, мест и ситуаций. Иными словами, это форма ролевой игры, в которой навык проявляется спонтанно. Преимуществами такого способа обучения являются не только стимулирование креативности, критического мышления и воображения, но и безопасность обучения, так как автоматизация действий в той или иной ситуации не сопровождается рисками неудачных действий и их последствий.

Реализация всех этих подходов в их взаимодействии опирается на стратегический подход, который позволяет анализировать процессы обновления методологического аппарата в теории образования с целью объединить образовательные цели индивида и социума, что позволяет внести коррективы в теорию и практику формирования лингвометодических моделей образования.

Симуляция – техника практического обучения, которая может применяться ко многим различным дисциплинам и учащимся, заменяя при этом реальный опыт на воображаемый и управляемый. Используя метод «погружения», под которым подразумевается искусственно созданная задача и обстановка, максимально приближенная к реальному миру, симуляция позволяет воспроизводить существенные аспекты реального мира в полностью интерактивном режиме. С этой точки зрения, симуляция – это контролируемое представление реальности. Означая ролевую игру или репетицию, в которой процесс обучения проводится искусственно, симулятивное обучение характеризуется как прием подготовки, используемый для изменения поведения учащихся, снятия напряжения и психологических барьеров при изучении иностранного языка.

Основатель приемов симуляции и геймификации, профессор

Браунского университета Ричард Д. Дьюк, характеризует симуляцию как «сознательное стремление воспроизвести основные характеристики системы, где симуляция позволяет также визуализировать и редактировать модель» [Duke, 2014: 79]. Он также указывает на то, что “искусственные ситуации”, создаваемые в процессе обучения, требуют предварительного, тщательного и системного планирования, которое обеспечивает достижение желаемых целей. Помимо Р.Д. Дьюка симуляцию в учебном процессе рассматривают ряд российских и зарубежных ученых, таких как: В.Л. Авербух, Д. Гибсон, Р.Д. Дьюк, М.Г. Ермолаева, Д.А. Кольб, Д. Крукал, Р. Пастор, С.Д. Оськина, Дж.А. Родригес, Б.В. Фрибург и другие.

Проанализировав работы вышеперечисленных авторов, а также работы Л.В. Московкина (2008, 2015, 2017), А.Н. Щукина (2015), Г.Н. Шамониной (2017) о классификации современных методов, приемов и технологий обучения, мы пришли к выводу, что симуляция – это приём в обучении, который является частью игровой технологии [Азимов, Щукин, 2018: 351] «Edutainment», которая, в свою очередь, входит в состав коммуникативного метода обучения.

Имитация как основной прием в обучении с помощью информационно-коммуникационных технологий позволяет представлять смоделированный процесс в режиме реального времени. Инструменты компьютерного моделирования показали многочисленные преимущества в образовании. К этим преимуществам мы относим интерактивность, визуализацию, гибкость, упор на практические знания, обучения на основе игр и действий. Поскольку компьютерные технологии продолжают совершенствоваться, моделирование становится всё более захватывающим и продолжает предлагать новые приложения в образовательном пространстве. Инструменты моделирования обеспечивают много преимуществ по сравнению с традиционными методами обучения, так как они способны не только демонстрировать абстрактные концепции, но и преобразовывать абстрактные концепции в интерактивный

визуальный контент, облегчая учащимся понимание между различными частями системы, предоставляют пользователям обратную связь, которая позволяет им совершенствовать свои знания и навыки.

Симуляция в обучении представляет собой упрощенную, но точную, достоверную и динамичную модель реальности, которая позволяет нам столкнуться с проблемными ситуациями, возникающими в реальном мире, тестировать решения и действия, оценивать результаты и изменять их без риска причиняя вреда. Безусловно, моделирование имеет много преимуществ для обучения и практики: 1) возможность повторять сценарии с конкретными целями обучения; 2) практиковать различные речевые ситуации; 3) использовать метод проб и ошибок; 4) возможность обыгрывать ситуации, встречающиеся в повседневной жизни [Diecker, 2014]. Что касается развития навыков, то итоговые показатели моделирования в сочетании с анализом и рефлексией служат обратной связью для улучшения результатов и оценке действий [Kolb, 1984; Ulrich, 1997].

Для симуляции характерны креативный дизайн и игровая форма выполнения заданий, мультимедийность и интерактивность, а также модульная структура. Симулятивные виды заданий и занятий включает в себя игру, исследование и новое открытие, тем самым затрагивая все элементы обучения. Симуляторы отличаются от игр тем, что в них нет явной конкуренции. Вместо того чтобы пытаться «победить», участники симуляции берут на себя роли и действия, при этом, не причиняя никому вреда, что особенно необходимо при работе с трудными учениками или учениками с особыми потребностями.

В последнее десятилетие XXI века происходят принципиальные изменения в системе российского образования, в частности, в концепции преподавания русского языка как иностранного. Наблюдается глобальная переориентация системы оценки качества образования, появляется новая терминологическая база на основе понятий «компетенция»,

«компетентность», «компетентностный подход», «профессионально-деятельностный подход», «коммуникативная культура», «профессионально-коммуникативное обучение». Компетентностный подход тесно связан с задачами обучения в процессе имитации профессиональной деятельности. Понимание такого подхода в обучении подразумевает совокупность способов, приёмов, обеспечивающих формирование комплекса языковых структур (синтагматических, парадигматических и прагматических) и речевых механизмов, применяемых в повседневной и профессиональной жизнедеятельности человека [Ширяева, 2013]. Процесс обучения в рамках профессионально-деятельностного подхода базируется на принципе реального общения. В обучении создается ситуативность, стимулируется речемыслительная активность, обращается внимание на речевую направленность в обучении и использование речевых средств [Соболева, 2017].

Профессионально-деятельностный подход предполагает не только работу с преподавателем, но и возможность реализации симуляционной практики. В современных условиях усиливается практико ориентированная направленность компетентностного подхода.

Различные аспекты компетентностного подхода были рассмотрены российскими (А.Л. Андреев, В.И. Байденко, А.Г. Бермус, Л. Выготский, П. Гальперин, Д.А. Иванов, Т.В. Иванова, А.И. Зимняя, Т.Н. Конашевич, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, П.С. Лернер, А.К. Маркова, В.В. Позняков, Г.С. Трофимов, А.В. Хуторской, Б.Д. Эльконин и др.) и зарубежными (Б. Блум, Дж. Боуден, Р.А. Вурхис, С.М. Джонстоун, Р. Харрис, Ф. Мартон и др.) учеными.

Определяя обучение с точки зрения формирования компетенций как «современный коррелят множества более традиционных подходов», А.Г. Бермус утверждает, что компетентностный подход «опирается на другие самостоятельные дисциплины, которые имеют свой понятийный и

методологический аппарат» [Бермус, 2015: 24] и прежде всего на профессионально-деятельностный подход. В.В. Краевский утверждает, что «развитие навыков приравнивается к овладению компетенциями, необходимых для устойчивой жизнедеятельности» [Краевский, 2003: 55]. Е.Ф. Зеер отмечает, что в данном подходе заложена идеология, которая формирует образовательные стандарты, так как компетентностный подход, по его мнению, определяет цели-векторы образования [Зеер, 2005: 2].

Большую часть комплекса компетенций определяет специфика будущей профессии. По мнению Д. Малан и К. Форда, компетентностный подход ведет к достижению результатов как в учении, так и в преподавании. [Ford, 2014; Malan, 2000]. Реализуясь в образовательных моделях, этот подход успешно демонстрирует обучение посредством новых идей, жизненного опыта и новых технологий [Spady, 1994]. Безусловно, любая профессия требует сегодня не только содержательных знаний, но и так называемых «софт скилз», то есть надпрофессиональных умений, к которым относятся и умение пользоваться цифровыми технологиями, и умение общаться. Наиболее близко к профессионально-деятельностному подходит Д.С. Ермаков, определяя компетентностный подход как метод моделирования целей и результатов образования, как «норму его качества, отражение результата образования в целостном виде, как системы признаков готовности выпускника к осуществлению той или иной деятельности» [Ермаков, 2009: 88]. В то же время наиболее полно рассматривает компетентностный подход О.Е. Лебедев, рассуждая о нём как о «совокупности общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [Лебедев, 2004: 9].

Ведущим в практике преподавания русского языка иностранцам стал коммуникативно-деятельностный подход, в соответствии с которым «процесс освоения русского языка иностранцами рассматривается как

активная речемыслительная и коммуникативная деятельность учащегося, что согласуется с доминирующим в современной лингвистике принципом антропоцентризма» [Гуляева, Хавронова, 2013: 12]. Так, практика преподавания РКИ, как и другие области гуманитарного знания, переориентируется на внимание к активно действующей аудитории как к субъекту совместного взаимодействия.

Соглашаясь с О.Е. Лебедевым, мы предлагаем транслировать сформулированные им принципы на профессионально деятельностные компетенции:

1. Развитие способности к самостоятельному решению проблем в профессиональной деятельности на основе опыта;

2. Включение в содержание образования профессионального опыта, необходимого для решения деловых проблем;

3. Создание необходимых условий для формирования так нужного всем опыта в самостоятельном принятии решений в сфере коммуникативных, социальных, нравственных проблем;

4. Оценка результатов, полученных в процессе обучения и тренировки, которая основывается на анализе уровня образованности обучающихся на протяжении всего периода обучения.

Все эти взгляды с разных сторон характеризуют новую образовательную ситуацию и подтверждают необходимость коррекции как содержания, так и форм подачи учебного материала при обучении РКИ иностранных специалистов в сфере общественного питания.

Близкий профессионально-деятельностному подходу, «компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, где в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях» [Романова, 2010: 134].

Успешность этих подходов, безусловно, опирается на коммуникативно-



деятельностный подход, при котором внимание сосредотачивается на формировании коммуникативной, речевой, дискурсивной и языковой компетенций, позволяющих профессионально общаться на русском языке, понимать, воспринимать и продуцировать тексты, развёртывать диалог, владея для этого произношением, лексикой, словообразованием, морфологией, синтаксисом. В этом случае необходимо предпринять лингвометодическое описание русского языка, функционирующего в сфере общественного питания, для чего следует осуществить следующие процедуры:

- проанализировать преимущественные ситуации и темы общения в сфере общественного питания;

- определить содержание коммуникативной компетенции данного контингента;

- разработать ситуативный, тематический, пропозициональный и интенциональный минимумы практического курса русского языка для данного контингента;

- установить пропорции устной и письменной форм общения, рецептивных и продуктивных видов речи, монологических и диалогических высказываний;

- отобрать языковые средства – конструкции и наполняющую их лексику, а также речевые клише и этикетные формулы;

- наметить последовательность их презентации.

В рамках профессионально-деятельностного и коммуникативно-деятельностного подходов уровень компетентности проявляется в способности решать задачи и проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний, умений и навыков. Поэтому коммуникативная компетенция становится показателем освоения образовательной программы овладения РКИ, что и обеспечивает формирование коммуникативно гибкой личности, владеющей различными техниками и моделями поведения в

когнитивной деятельности. Данные подходы наряду с опорой на цифровые и телекоммуникационные технологии особо актуальны и декларируются в новых российских образовательных стандартах. С одной стороны, внедрение этих подходов в обучение проявляется в тенденции адаптировать потребности личности к общественным реалиям, а с другой стороны, - соотносить потребности социума с запросами личности для обеспечения их взаимных потребностей.

В рамках профессионально ориентированного обучения РКИ интересны суждения А. Андреева, который в подготовке учебных материалов выделяет два этапа:

- этап самоопределения – период, в процессе которого осуществляется поиск отражения содержания компетентности, формирование перечня ключевых компетенций, их раскрытие и содержание;

- этап самореализации – период, в процессе которого происходит внедрение и использование методологических разработок в образовательном процессе [Андреев,2005].

С точки зрения психологических особенностей, И.А. Зимняя обосновала три этапа становления настоящего подхода (первый – 1960-1970 гг.; второй – 1970-1990 гг.; третий – 1990-2001 гг.) [Зимняя, 2004]. Она рассматривает компетентность в широком смысле как «интеллектуально и личностно обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека» [Зимняя, 2004: 66]. Важно, что данные разработки предварили современный переход высшего образования к формированию компетенций.

*Первый этап* (середина 1960 – начало 1970 гг.) можно назвать терминологическим, так как в данный период вводится понятие «компетенция» во всех его аспектах: общеязыковом, психологическом и педагогическом, определяются термины «компетентность» и «компетенция», а также создаются предпосылки для их разграничения. На начальной стадии развития компетентностного подхода «компетенции учащихся» понимались

как упрощённые практические навыки, которые отрабатывались до автоматизма по канонам бихевиоризма. При таком подходе компетенции формировались неполноценно.

*На втором этапе* (середина 1970 – начало 1990 гг.) происходит разграничение понятий «компетенция» и «компетентность». Компетентность, как отмечает Ч. Вельде, «стала рассматриваться как личностная категория, а компетенции превратились в единицы учебной программы и составили «анатомию» компетентности» [Velde, 1997: 28]. Так как в этот период главенствует психологический аспект, концепции обучения на базе компетенций применяются в психологической сфере и в управленческой области. Также компетентностный подход активно использовался в сфере обучения иностранным языкам.

Второй этап развития компетентностного подхода в России связан с именем П.Я. Гальперина, который разработал психологическую теорию поэтапного формирования умственных действий на основе теории деятельности, сформулированной Л.Д. Выготским и А.Н. Леонтьевым. Тогда были разработаны новые методы, способствующие ускоренному процессу формирования практических умений и навыков. По П.Я. Гальперину учебные ориентиры выделялись в три типа: показ, объяснение, подкрепление. В своей разработке он подтверждал, что «зрительные (наглядные) ориентиры дают возможность безошибочно действовать на практике, не имея никаких предварительных знаний и не применяя механического заучивания» [Гальперин, 1981]. Эти зримые ориентиры были названы схемами ориентировочной основы действия (ООД).

Началом *третьего этапа* (1996–2004 гг.) считают введение перечня основных компетенций. В данный период стала активно внедряться в образовательную среду категория «компетентность». Этот этап включает в себя определение Советом Европы ключевых компетенций, программу DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) и Болонский процесс.

В 1996 году на симпозиуме совета по культурному образованию ЮНЕСКО «Ключевые компетенции для Европы» [Совет Европы: Симпозиум, 1996], был определён перечень основных компетенций, которыми должна владеть европейская молодежь. И.А. Зимняя даёт характеристику этим 5 ключевым компетенциям [Зимняя, 2004]:

1) социально-политическая (плюрализм, принятие мнения других, ответственность);

2) способность жить в межкультурном мире (intercultural community) – уважительное отношение к другим народам, религиям, толерантное сосуществование с представителями различных социальных и этнических меньшинств (minorities);

3) владение (mastery) устной и письменной речью;

4) компетенция информатизации и технологизации – критическое осмысление и анализ новой информации, использование ИКТ (информационно-коммуникационные технологии) и др.;

5) умение учиться на протяжении всей жизни.

Данные компетенции способствуют сохранению демократического общества, мультилингвизма, соответствуют новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям [Современные языки, 1996].

В этом же году на комиссии ЮНЕСКО Жак Делор представляет доклад «Образование: сокровище внутри» (Learning: The Treasure Within). Учёный выделяет ключевые компетенции, которыми должны обладать выпускники образовательных учреждений, для успешной работы, самореализации и продолжения образования [Делор, 1991]:

1) научиться познавать/ учиться;

2) научиться делать/ работать;

3) научиться жить вместе;

4) научиться жить.

Действительно, все эти компоненты полностью соответствуют

потребностям профессионально ориентированного обучения РКИ.

Не случайно Жак Делор отмечает, что человеку необходимо непрерывное образование на протяжении всей жизни. Ученый обозначает следующие компоненты непрерывного образования:

- 1) многосторонность;
- 2) уровневость (от базового образования к университету);
- 3) направленность на исследование новых областей;
- 4) объединение различных направлений в области образования.

В 1996 г. В. Хутмахер в своем докладе «Ключевые компетенции Европы» отметил, что понятие «компетенция» до сих пор не имеет конкретного определения. Ученый считал, что данный термин входит в понятийное поле «знаю, как», поэтому употребление знания – это компетенция в действии [Hutmacher,1996]. Так, на данном этапе происходит закрепление в документах ЮНЕСКО понятия компетенций, рассматриваемых в качестве желаемого результата образования.

В конце 1997 г. был создан проект, которые объединил многих зарубежных ученых – DeSeCo (Definition (определение) and Selection (выбор/отбор) of Competencies (компетенции)) [DeSeCo, 2016]. Его основной целью стало создание прочной концептуальной основы для раскрытия ключевых компетенций, усиление международных оценок и определение общих целей для систем образования и обучения на протяжении всей жизни. Программа состояла из 4 этапов: первый – критический анализ, второй – разработка документа, в котором дается определение компетенции, третий этап затрагивал разработку теоретических подходов с опорой на мнение чиновников, представителей социальных институтов и ведущих организаций, а на заключительном этапе происходил отбор ключевых компетенций, исходя из национальных приоритетов и образовательных потребностей. В любом случае, отрадно то, что проект DeSeCo объединил экспертов для определения, отбора и анализа ключевых компетенций, необходимых для

решения различных проблем в современном мире.

Результаты многолетнего исследовательского проекта DeSeCo опубликованы в отчете «Ключевые компетенции для успешной жизни хорошо функционирующего общества», где были выделены категории ключевых компетенций: взаимодействие в социуме (сотрудничество, решение конфликтов), категория автономности (личные проекты, интересы, личная ответственность и др.) и интерактивности (новые технологии, использование символов и текст). Эти важнейшие компетенции исключительно актуальны для работников СОП, которые по своим профессиональным обязанностям наделены высокой ответственностью, отвечая за качество питания и здоровье клиентов.

Болонский процесс затронул вопрос о самообразовании и сделал упор на компетентностный подход и оценки приобретенных компетенций, а именно на то, как приобретенные знания и умения применяются на практике. Вследствие принятия решения правительством Российской Федерации войти в состав Болонского процесса перед образовательными учреждениями РФ были поставлены вопросы, связанные с требованиями к специалистам, без которых невозможно повысить качество образования. В соответствии с резолюциями Болонского процесса компетентностный подход подразумевает, что:

«а) компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования;

б) язык компетенций является наиболее адекватным для описания результатов образования;

в) ориентация стандартов, учебных планов на результаты образования делают квалификации сравнимыми и прозрачными во всем европейском пространстве» [Троянская, 176: 35].

А.С. Андриенко в монографии «Компетентностно ориентированный

подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития» отмечает сформированность четвертого этапа (с 2005 г.), в процессе которого происходит установление набора компетенций, формируемых образовательными учреждениями на разных образовательных уровнях, а также появляются государственные стандарты высшей школы с учетом компетентностно ориентированного образования. Однако, по мнению ученого, на настоящем этапе, компетентностный подход в сфере высшего образования все еще остается недостаточно реализуемым [Андриенко, 2018].

Тенденции европейского образования всегда были знакомы российским ученым, но отечественные традиции и процессы не могли не повлиять на выбор «своего образовательного пути». В российском образовании выделяются следующие идеи компетентностного подхода:

1.«Прообраз современных представлений компетентностного подхода – идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования» [Мединцева, 2012] (Такие виды компетенций как сквозные, внепредметные, надпредметные и метапредметные воссоздают как облик традиционных знаний, так и все разнообразие обобщенных интеллектуальных, мировоззренческих и других умений);

2.Категориальная база связана с идеей целесообразности образовательного процесса, согласно которой компетенции задают тон и определяют уровень умений, навыков учащихся, а содержательная структура создается с помощью четырехкомпонентной модели содержания образования, а именно знания, умения, опыт и способность к творческой деятельности;

3.К базовым понятиям следует отнести следующие: а) компетенция – наличие качеств личности, которые являются обязательными по отношению к кругу лиц и предметов; б) компетентность – наличие соответствующих

компетенций, в которые принято включать отношение самого человека к предмету деятельности;

4. Под образовательной компетенцией следует понимать совокупность знаний, навыков и умений, а также опыта деятельности обучающихся по отношению к выбранному узкому кругу объектов действительности, которые являются неотъемлемо важными для реализации личностно-значимой деятельности;

5. Образовательные компетенции разделяются на: ключевые (метапредметное содержание), общепредметные (интегративная реализация для совокупности предметов той или иной образовательной области) и предметные (реализуются в рамках отдельных предметов).

Также были определены сущностные характеристики компетенций (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. Д. Давыдов, А. В. Хуторской и др.):

1. «Компетентность выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами» [Мединцева, 2012];

2. Компетентность подразумевает постоянное саморазвитие ввиду обновления знаний, владение информацией для решения всевозможных задач, которые ставит перед ними их профессии;

3. Компетентность включает в себя знание – содержательный компонент, и умение – процессуальный компонент.

А.В. Хуторской совместно со своей концептуальной группой в 2004 создал образовательные стандарты, где была предложена концепция компетентностного подхода, на которую ссылаются многие исследователи [Хуторской, 2003]. Позже в данный подход были внесены коррективы по его усовершенствованию и реализации, а также была создана дидактическая модель «компетенции» [Хуторской, Хуторская, 2008]. Российский компетентностный подход существенно отличался от европейского тем, что в основу определения и разграничения терминов «компетенция» и



«компетентность» легло направление в отечественной философии – русский космизм [Хуторской, 2008], где образовательный мир человека отождествляется с его внешним и внутренним миром (микро и макрокосмосом) [Хуторской, 2017]. А.В. Хуторской в своей работе «Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования» даёт определение этим двум основным понятиям. Учёный пишет, что «компетенция – это нормативное требование к образовательной подготовке обучаемого, необходимой для его эффективной и продуктивной деятельности в определённой сфере, а компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, подразумевающее его отношение к ней и предмету деятельности; т.е. это совокупность личных качеств обучаемого, необходимых и достаточных для осуществления продуктивной деятельности по отношению к определённому объекту» [Хуторской, 2017: 86]. А.В. Хуторской отметил ещё два важных отличия российского подхода. Первое, на что он обратил внимание, – это введение понятия «образовательная компетенция», которое относится к образовательным сферам и учебным предметам. Данная компетенция существенно отличается от профессиональной, так как она не затрагивает виды деятельности человека, а характеризует образование с его предметно-деятельностной стороны. Второе, что отмечает учёный, – это набор ключевых компетенций, в который А.В. Хуторской включает ещё две компетенции: ценностно-смысловую и компетенцию личностного совершенствования. Безусловно, эти предложения определяют суть не только компетентностного, но и профессионально ориентированного подхода.

Важен взгляд А.В.Хуторского и на социокультурный аспект образовательных компетенций, согласно которому выделяются семь образовательных компетенций, не менее значимые в ситуации профессионально ориентированного обучения:

- 1) ценностно-смысловые (видеть и понимать окружающий мир,

расставлять приоритеты, выбирать установки);

2) учебно-познавательные компетенции (поиск информации и ее отбор, целеполагание, реализация намеченного, самообучение и др.);

3) информационные компетенции (владение ИКТ (информационно-коммуникационными технологиями);

4) культурные компетенции (освоение научной картины мира, явлений, традиций, нравственности и др.);

5) коммуникативные компетенции (знание иностранных языков, коммуникация);

6) социально - трудовые компетенции (умение анализировать, владение этикой трудовых взаимоотношений);

7) компетенции личностного самосовершенствования (самопознание, культура мышления, правила ЗОЖ).

Обобщая все идеи учёных, мы подтверждаем мнение Н.Н.Романовой о том, что «компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, где в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях» [Романова, 2010: 125]. И для профессионально ориентированного обучения РКИ компетенции становятся необходимыми ориентирами. В то же время новые условия взаимодействия практически во всех сферах жизнедеятельности, включая и сферу общественного питания, требуют обновления и комплекса компетенций по части их приспособления к результатам этого взаимодействия (например, рост интереса к рецептуре различных блюд и к их изготовителям, авторизация кулинарных школ и т.д.).

Итак, профессионально ориентированный подход предполагает наличие определенных требований к уровню владения изучаемым языком, а также и определённых компетенций. Развивая теорию социолингвистики Н. Хомского, американский социолингвист Д. Хаймс считал, что для корректного общения кроме лингвистических знаний необходимо знание

«культурных и социально значимых обстоятельств». Он трактовал коммуникативную компетенцию как «интегративное образование, включающее в свой состав лингвистический (полагая под ним языковой) и социокультурный компоненты» [Hymes, 1972]. Д. Хаймс определяет коммуникативную компетенцию как «внутреннее знание ситуационной уместности языка; способность, позволяющую быть участником речевой деятельности» [Балуян, 1999]. Отметим, что Д. Хаймс одним из первых убедительно доказал, что «владение языком предполагает знание не только грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления» [Hymes, 1972].

Российские ученые и исследователи (В.Б. Куриленко, А.А Соломонова, Т.М. Балыхина, Т.В. Васильева, Л. А. Дунаева и др.) предъявляют разные перечни требований или компетенций, обязательных к формированию на занятиях по РКИ. Так, например, Т.М. Балыхина выделяет коммуникативную, лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую компетенции. Н.А. Просина добавляет к ним культурную компетенцию. Все эти компетенции, в свою очередь, базируются на определенных знаниях, навыках и умениях, которыми учащиеся должны овладеть при изучении иностранного языка.

В то же время коммуникативная компетенция становится безусловно приоритетной и определяет как содержание, так и формы профессионально ориентированного обучения РКИ. Наличие коммуникативной компетенции обуславливает способность передавать мысли и обмениваться ими посредством языка в процессе общения и взаимодействия. При этом участники должны правильно пользоваться языковой системой и нормами речи и правильно выбирать коммуникативное поведение, соответствующее реальной аутентичной ситуации речевого взаимодействия. Т.М. Балыхина раскрывает состав коммуникативной компетенции [Балыхина, 2007] и акцентирует внимание на следующих конкретных знаниях, навыках и

умениях.

1) Знание основных понятий лингвистической теории. Эти знания необходимы, так как лингвистическая теория дает представление обо всей системе языка, о законах его функционирования, особенностях каждого уровня языка. Без обретения теоретических знаний применение языковых средств в реальной речевой практике невозможно.

2) Знание видов речевой деятельности. Выбор языковых средств зависит от вида речевой деятельности.

3) Умение анализировать речевую ситуацию. В зависимости от ее обстоятельств будет меняться регистр и, как следствие, стилистическая окраска избираемых языковых средств.

4) Умение работать с информацией: анализировать, выделять общее и частное, более и менее значимые сведения.

Языковая компетенция, как необходимый компонент коммуникативной компетенции и логическое продолжение осваивания компетенций, предполагает наличие фонологических, морфологических, лексических, синтаксических и стилистических знаний. В состав данной компетенции входят:

1) Лексическая и терминологическая компетенции, включающие в себя ряд знаний, навыков и умений: знание лексики, фразеологии, устойчивых сочетаний языка, умение грамотно применять названные единицы в речи и учитывать их регистр, а также знания о парадигматических и синтагматических свойствах языковых единиц;

2) Грамматическая компетенция, которая состоит из знаний о грамматической системе языка и умения применять эти средства в речи, а также предполагает, что изучающий имеет навык составления различных синтаксических конструкций (словосочетаний, предложений, текстов), кроме того, в состав грамматической компетенции включаются знания о морфологии языка: система частей речи, грамматические категории частей

речи;

3) Семантико-понятийная компетенция, которая определяется устойчивыми знаниями об определении терминологических единиц;

4) Фонологическая компетенция, которая характеризуется как знание о фонемном составе языка, вариативности фонем, суперсегментные единицы языка (интонация, ударение, тоны и пр.), физические характеристики звуков.

Наряду с лингвистической компетенцией Т.М. Балыхина выделяет социолингвистическую компетенцию [Балыхина, 2007], которая опирается на лингвистические особенности, обусловленные ситуацией общения, социальным статусом говорящих, степенью формальности разговора: а) правила вежливости при выражении благодарности, отказе, согласии и в других ситуациях; б) знание регистров общения, исходящих из ситуаций общения (формальная или неформальная беседа, наличие или отсутствие разницы в возрасте, статусе участников коммуникации); в) способность распознавать статус собеседника, возраст, пол в зависимости от избираемых им языковых средств (фонетических, лексических, грамматических).

Также Т.М. Балыхина рассматривает прагматическую компетенцию, которая состоит в способности избирать языковые средства в зависимости от интенции говорящего. Данная компетенция двукомпонентна, включая в себя дискурсивную (предполагает грамотное построение высказывание и умение объединять их в текст) и функциональную (включает в себя умение использовать различные коммуникативные функции: поиск, сбор, обобщение, сообщение информации, побуждение, привлечение к действию, инструктирование и др.).

Социокультурная компетенция, предложенная Н.А. Просиной, предполагает не только знание определенных языковых средств, но и владение информацией о культурных особенностях страны, особенностях поведения носителей языка [Просина, 2016]. Она базируется на: а) знаниях о культуре страны, особенностях поведения, мировоззрения ее населения,

уровне жизни, традициях; б) опыте общения; в) способности разрешать конфликты и спорные ситуации на изучаемом языке; г) грамотном применении изучаемых языковых единиц.

Освоение социокультурной компетенции связано с культурной компетенцией, которая предполагает «инокультурированность индивида» [Палжанова, 2013: 2]. Иными словами, учащийся хорошо понимает и видит реальную картину в стране изучаемого языка.

На сегодняшний день при всей своей безусловной значимости лингвистический принцип теряет свой приоритет и становится составной частью коммуникативного принципа, предполагающего, что конечной целью процесса изучения любого иностранного языка является способность общаться, решать повседневные коммуникативные задачи. На первый план выносятся практико и профессионально ориентированная целесообразность изучения языка через обучение речи, которая учитывает особенности реальной речевой практики и коммуникации на русском языке.

В современной ситуации комплекс компетенций коммуникативного характера расширяется в связи с владением различными цифровыми и компьютерно-информационными знаниями, умениями и навыками, в том числе и технологиями компьютерных игр, ставших широко популярными в последнее время. Образовательная польза геймификации подтверждена научными работами как российских (А.М. Гайдуков, Д. Конанчук, О.В. Орлова и др.), так и зарубежных ученых (И. Дункан, Д.Б. Кларк, А. Миллер, К. Мимс, и др.). Геймификация – это адаптированный процесс использования игры в образовательной деятельности, где уровень вовлеченности и развлекательная ценность мотивируют обучающегося выполнять задачи, которые обычно считаются скучными и неинтересными. Игра – естественный способ обучения, представляющий собой определенный набор средств для получения знаний с помощью забавных и простых манипуляций, используемых с детства. Для взрослых игровые приёмы остаются такими же

привлекательными, как и для детей.

Ученый и разработчик частных курсов “E-learning studies” Джон Селавски выделил четыре основных способа выражения геймификации в образовании:

1. *Визуальный*. Визуальный способ, как правило, заключается в добавлении визуальных элементов игры или дизайна в учебный процесс. Это делается для того, чтобы учебный процесс «ожил», примеры становятся более запоминающимися и красочными, а новые визуальные эффекты помогают мотивировать учащихся.

2. *Вознаграждение*. Способ, в котором для того, чтобы отметить прогресс учащихся, внедряется система достижения контрольных точек и получения вознаграждения в виде значков-достижений, списка лидеров или системой начисления баллов. Система баллов или поощрений должна соответствовать стилю обучения и помогать учащимся отслеживать свои успехи. Получение баллов позволяет учащимся почувствовать, что они становятся мастерами своего обучения. Они видят, как улучшаются их навыки, чувствуют мотивацию и получают больше удовольствия от занятий, чем когда-либо прежде. Внедрение этой стратегии мало меняет фактический учебный процесс, но лишь немного корректирует структуру. Занятие разбивается на этапы, которые учащиеся должны пройти и за которые будут вознаграждены.

3. *Интегрированный*. Способ, в котором игровые механизмы становятся центральной частью процесса обучения. Из дополнительного, факультативного компонента игровые приёмы превращаются в опорные структурообразующие инструменты за счёт их включения в активный процесс обучения.

4. *Превращение обучения в игру*. Способ, при котором вся программа или учебный план с нуля представляет собой целую игру. Учащиеся осведомлены об игре и действительно активно осознают процесс обучения

только тогда, когда погружаются в процесс геймификации [Selawsky, 2019; Миронова, 2016].

Феномен игры в развитии общества занимает существенное место в размышлениях и исследованиях многих философов и учёных с древнейших времен. Так, античный философ Гераклит сравнивал Творца Вселенной с играющим ребенком, который, играя, создает мир. И в современности такой подход к игре демонстрирует А.Ф. Лосев. Английский философ Герберт Спенсер заметил в игре избыток жизненной активности. Крайне важно суждение Эрика Берна об игре как акте коммуникативного взаимодействия, выражения отношений между людьми на основе вербальной коммуникации. Иммануил Кант рассуждает об игре как о виде совместной деятельности, в процессе которой учитель постоянно реализует игровое взаимодействие. Л. Бюхнер утверждал, что игра управляет трудом и производством. Г.В. Плеханов также подчёркивал игровое происхождение труда. Исследования роли игры в развитии детей в основном осуществляются в рамках педагогики и психологии. Многие советские ученые, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский и другие, считали игру одной из возможных форм включения ребенка в мир человеческих действий и взаимоотношений.

В эпоху цифровых технологий идеи внедрения игр в образовательный процесс приобрели новое звучание. В целом игровизация современного общества исследуется как отечественными, так и зарубежными учёными, и основана на теории Й.Хейзинги. Голландский культуролог Йохан Хейзинга строит свою игровую теорию на культурологическом подходе. Он не только настаивал на значимости игры для развития культуры, но и утверждал, что культура проявляет себя как разновидность игры. В своей концепции, изложенной в книге «Человек играющий» Й. Хейзинга заявляет о ведущей роли игры в жизни человека со всех сторон, в аспекте философии, культурологии, антропологии, психологии и других гуманитарных наук.

Современные методы в сочетании с геймификацией предполагают



более детальный подход в обучении. Разделяя продолжительный урок на этапы, геймификация предоставляет небольшие объемы информации, что способствует быстрому и незатруднительному освоению нового материала. Её привлекательность усиливается ещё и тем, что обучающийся получает компьютерно-игровую компетенцию.

Важным для образовательного процесса становится активизация интереса обучающегося. При грамотной организации процесса, развитие интереса приводит к накоплению знаний. Разнообразие форм обучения оказывается привлекательно для широкого контингента обучающихся потому, что образовательный процесс происходит с использованием актуальных видео и аудиоисточников, дидактических игр, образовательных программ на девайсах. Исходя из концепции И. Хейзинга, изложенной в работе «Homo ludens», игра становится краеугольным камнем обучения. Это связано с преодолением преувеличенного внимания к осознаваемым (рефлексивным) механизмам обучения (их осознанному формированию и развитию) и с реанимацией роли неосознаваемых механизмов, которые в игровых формах деятельности являются доминирующими. В результате эдьютеймент оказывается универсальным подходом к конструированию мотивированного обучения как взрослых, так и детей. Удовольствие, получаемое в процессе образования, становится помощником в раскрепощении обучаемого, и способствует формированию стойкого интереса к учебному процессу.

Идея кооперативного или совместного обучения основана на концепции совместной работы и коллективных усилий, которые адекватно направляются для достижения целей команды. Этот подход позволяет больше опираться на ценностные ориентиры, когда обучающиеся понимают роль, которую играет каждый из членов их команды в выполнении задания. Каждому члену команды назначается определенный набор действий, которые они должны выполнить до определенного срока. Все они работают над

достижением общей организационной цели, для достижения которой необходимо приложить усилия.

Проблемно ориентированное обучение включает в себя целостный набор действий, направленных на решение заданий, обозначенных как проблемы, и предполагает поиск решений, которые в большей степени улучшают знания, навыки и умения обучающихся. Это вызывает у них энтузиазм и инициирует их стремление к решению проблем. В соответствии с системой обучения, основанной на проблемах, преподаватель позволяет студентам решать определенный набор задач, которые усложняют их обучение и формирование приобретенных навыков.

Тем самым организация образования специалистов и работников сферы общественного питания опирается на сочетание разных, взаимосвязанных подходов, что и определяет необходимость создания оригинальной лингвометодической модели обучения работников и специалистов СОП.

### **1.3. Контингент иностранных работников сферы общественного питания и его социокоммуникативные потребности**

Формирование лексического минимума для обучения РКИ работников сферы общественного питания должно опираться на социокоммуникативный портрет различных категорий контингента сферы общественного питания, особенностью труда которых является прямое общение с клиентами: от топ-менеджеров до официанта (бармена), бариста, сомелье, метрдотеля (администратора зала), повара, шеф-повара и др. Положительный результат их деятельности в значительной степени зависит от эффективной профессионально-коммуникативной компетенции в сфере делового общения.

Согласно Российскому ГОСТу Р50647 к работникам общественного питания относятся люди, занятые в отрасли экономики, связанной с питанием населения, и работающие в заведении, где реализуется продукция (рестораны, кафе, бары, столовые, буфеты, кофейни...). Сегодня в эту группу

относятся также и те, кто работает в продовольственных интернет-магазинах, собирает продуктовые интернет-заказы, принимает интернет-заказы в точках общественного питания, а также оформляет их веб-страницы. В государственных стандартах данную категорию работников разделяют на четыре основные группы: административная (категории работников, занятых организационными и технологическими вопросами: директор/управляющий/менеджер/ заведующий предприятия, инженер-технолог/менеджер по производству, заведующий складом); обслуживающая (занятые непосредственным обслуживанием потребителей: метрдотель, администратор/менеджер зала, официант/помощник официанта, бармен/помощник бармена, сомелье, бариста, буфетчик); производственная (категории работников, занятых непосредственно процессом приготовления блюд) и вспомогательная (обслуживающий персонал: гардеробщик, уборщик, водитель и др.) [ГОСТ Р 50647 Услуги общественного питания]. Следовательно, получателями подобного образования могут быть работники сферы общественного питания, студенты направлений по гостиничному и туристическому бизнесу, иностранные специалисты, работающие в своей стране в столичных пунктах питания, на курортах, а также иностранные специалисты сферы общественного питания, приехавшие на работу в Россию. При этом разброс социального и делового статуса таких работников достаточно широк: от официанта до шеф-повара, от сборщика продуктов до разработчика текстов о блюдах на сайтах ресторанов и кафе.

Изучение реестра профессиональных стандартов официанта (бармена), бариста, сомелье позволяет сделать вывод о схожести их основных трудовых функций и объединить данный персонал в одну категорию. Их главными функциями являются обслуживание потребителей, а также «подача готовых блюд и напитков, заказанных потребителями в организации питания» [Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ, 2015]. Для осуществления этих трудовых задач в профессиональный стандарт

официанта (бармена), бариста и сомелье включён перечень трудовых действий, необходимых знаний и умений. (См.табл.1)

*Таблица 1. Трудовые функции [Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 1 декабря 2015 г. № 910н]*

Трудовые действия	Встреча потребителей организации питания и размещение их в зале
	Предложение потребителям организации питания меню, карты вин, аперитива и других напитков
	Рекомендации по выбору закусок, блюд и напитков
	Прием, оформление и уточнение заказа потребителей организации питания
	Передача заказа потребителей организации питания в основное производство и бар
Необходимые умения	Соблюдать правила ресторанного этикета при встрече и приветствии потребителей, размещении за столом, подачи меню
	Предлагать потребителям блюда и предоставлять краткую информацию о них в процессе обслуживания
	Консультировать потребителей по выбору вин, крепких спиртных и прочих напитков, их сочетаемости с блюдами
	Осуществлять приём заказа на блюда и напитки
Необходимые знания	Правила оформления и передачи заказа на производство, в бар, буфет
	Правила по охране труда, производственной санитарии и пожарной безопасности на предприятиях питания

	Характеристика блюд, изделий и напитков, включенных в меню
	Правила сочетаемости напитков и блюд
	Правила культуры обслуживания, протокола и этикета обслуживания потребителей организации питания
	Правила по охране труда, производственной санитарии и пожарной безопасности на предприятиях питания
	Информационная база обслуживания

Ко второй категории относится административный персонал, а именно администратор/менеджер зала и/или метрдотель. В некоторых источниках эти две позиции отождествляются, но понятие «метрдотель» немного уже, так как характеризует администрирование ресторана непосредственно при отеле. Так как государственные стандарты не предусматривают характеристику административной деятельности персонала в местах общественного питания, необходимые знания, умения и трудовые действия были взяты нами из «профессиональных стандартов по профессиям ресторанной индустрии», разработанных федерацией рестораторов и отельеров в 2003 г. (См.табл.2)

*Таблица 2. Трудовые функции [Профессиональные стандарты по профессиям ресторанной индустрии, 2003]*

Трудовая деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Встреча и приветствие гостей</li> <li>- Работа с гостями ресторана и персоналом</li> <li>- Контроль подготовки зала ресторана к обслуживанию, использования материально-технических ресурсов и обслуживания гостей в зале ресторана;</li> <li>- Обеспечение высокого уровня продаж.</li> </ul>
-----------------------	---

Необходимые знания	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Внутрифирменные стандарты предприятия по обслуживанию</li> <li>- Протокол и этикет</li> <li>- Местные традиции</li> <li>- Меню, карта вин и напитков</li> <li>- Основные характеристики вин, напитков и блюд</li> <li>- Перечень услуг, предлагаемых в ресторане</li> <li>- Теория межличностного общения</li> <li>- Русский язык и культура речи</li> <li>- Разговорный иностранный язык (один) в профессиональной сфере</li> </ul>
Необходимые умения	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Владеть коммуникативными качествами</li> <li>- Владеть процедурой встречи гостей (приветствие, рассаживание, прощание)</li> <li>- Владеть необходимыми сведениями о винах, спиртных и прочих напитках, предлагаемых блюдах</li> <li>- Владеть профессиональной культурой речи</li> <li>- Владеть приемами ведения переговоров с гостями и партнерами</li> <li>- Устно общаться с гостями ресторана, партнерами и органами контроля</li> <li>- Разрешать конфликтные ситуации</li> <li>- Принимать и оформлять заказы на обслуживание банкетов и др.</li> </ul>

Несомненно, деловая сфера предполагает не только наличие профессиональных знаний и умений, но также и способность решать коммуникативные задачи делового уровня [Пугачев, 2016: 37]. Приобретение

профессионально коммуникативной компетенции невозможно без освоения языка специальности, где основной целью приобретения навыков деловой коммуникации является профессиональный дискурс, сохраняющий в себе традиции деловой (устной и письменной) коммуникации.

Критериями полной сформированности коммуникативной компетенции является достижение учащимся положительного результата, который заключается в том, что обученный может на должном уровне сотрудничать и творить, осуществлять языковую деятельность без постоянного руководства, замечать проблемы и искать пути их решения на основе логического и аналитического мышления, проявлять инициативу. Данные критерии находят отражение и в профессионально-коммуникативных компетенциях, носители которых должны принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность, работать в коллективе и в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями, брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения заданий, организовывать выполнение заказов потребителей, организовывать и контролировать подготовку организаций общественного питания к приёму потребителей, управлять работой официантов, барменов, сомелье и других работников по обслуживанию потребителей, контролировать соблюдение требований нормативных документов и правильность проведения измерений при отпуске продукции и оказании услуг [ФГОС ВО43.02.01 Организация обслуживания в общественном питании]. Для всех этих целевых сегментов обучающейся аудитории характерна склонность к получению знаний путём максимально эффективного использования цифровых технологий дистанционного обучения.

Особенно важна автоматизация профессиональных компетентностных навыков для тех категорий работников общественного питания, особенностью труда которых является прямое общение с клиентами:

официанта (бармена), бариста, сомелье, метрдотеля (администратора зала), повара, шеф-повара. Характеризуя профессиональную коммуникацию работников, особенностью труда которых является общение, В.Б. Куриленко уместно использует выражение «диалоговая профессия» [Куриленко, 2017: 83]. Положительный результат их деятельности в значительной степени зависит от устойчивости сформированной профессионально-коммуникативной компетенции в сфере делового общения. Основные трудовые действия официанта, бармена, бариста и сомелье – это встреча потребителей/клиентов, предложение меню, рекомендация блюд, напитков, а также принятие, оформление и уточнение заказа, напрямую связаны с профессиональной коммуникацией. Исходя из профессионального стандарта, к умениям и знаниям данной группе сотрудников предъявляются определенные требования, выполнение которых во многом зависит от профессионально-коммуникативной компетенции работников, так как их речь должна быть содержательной, демонстрирующей знания ассортимента блюд и напитков, их сочетаемость. Знание этикетных слов и выражений, профессиональной лексики помогает вышеперечисленным сотрудникам убедительно рассказать гостям о достоинствах и особенностях каждого блюда или напитка.

Ко второй категории относится административный персонал, а именно администраторы/менеджеры зала / метрдотели. На протяжении всего рабочего дня администратор/ менеджер/ метрдотель находятся в зале ресторана. Их профессионально-коммуникативная функция заключается в создании хорошей атмосферы, а также в поддержании имиджа заведения. Данная категория сотрудников обеспечивает эффективное и культурное обслуживание гостей заведения: встреча посетителей, помощь в выборе места, совет или консультирование по вопросам меню и организация работы официанта по дальнейшему обслуживанию гостя. Администратор/ менеджер/ метрдотель должны обладать навыками профессиональной этики, свободно



владеть профессионально-коммуникативной компетенцией. Коммуникативные навыки в деловой сфере помогают решать спорные вопросы, предотвращать конфликтные ситуации, а также давать верные указания персоналу.

К третьей категории относятся работники кухни различного статуса – повара и шеф-повара, а также вспомогательный персонал. По сравнению с обслуживающим и административным персоналом, работники производственной сферы реже всего взаимодействуют с гостями заведения, так как их основная обязанность заключается в приготовлении и сервировке блюд. На наш взгляд, повара также должны владеть профессионально-коммуникативной компетенцией и умением взаимодействовать с гостями заведения. Нередко клиенты просят администратора пригласить шеф-повара для выражения восхищения и благодарности. Для этого шеф-повару необходимо знать фразы этикета, этику, профессиональную лексику, а также использовать навыки и умения устного общения (беседа, диалог, полилог). Знание профессиональной лексики помогает поварам в проведении мастер-классов, а также в «нестандартной» подаче блюд и в презентации блюда. Под «нестандартной подачей» понимается новый тренд в ресторанной индустрии, когда повар напрямую взаимодействует со своим клиентом. Вместо стандартных блюд, повар предлагает клиентам «блюдо-комплимент», а гости ресторана заказывают «блюдо-entertainment», которое предполагает совместное приготовление «легкого» блюда в зале заведения. В данном случае владение профессиональной культурой речи помогает поварам расположить гостя, а также создать благоприятную атмосферу на весь период нахождения гостя в заведении. В таких случаях владение тематической профессиональной лексикой также необходимо, так как часто возникает потребность в описании ингредиентов и процесса приготовления блюда, в написании рецептуры, описании фотографии приготовленного блюда.

Общение в сфере общественного питания в основном подразумевает взаимодействие двух коммуникантов, клиента и работника сферы питания либо двух работников СОП, хотя и не исключает некоторые ситуации, в которых диалог перерастает в полилог. Например, общение с несколькими клиентами сразу или организация профессионального полилога между работниками кухни.

В обязанности сотрудника сферы общественного питания входит предоставление бытовых и социокультурных услуг в соответствии с намерениями и желаниями клиента. Под бытовыми мы должны понимать обслуживание в магазине, кафе, столовой, ресторане. Однако говоря о питании, кулинарии и приготовлении пищи, мы подразумеваем и существенный социокультурный компонент профессиональной коммуникации. Особенно ярко он проявляется в конструкциях с лексикой, которые в связи с этим следует предъявлять последовательными дозированными шагами.

В условиях цифровизации, медиатизации и информатизации профессиональные обязанности работника сферы общественного питания расширились и стали значительно разнообразнее. Кроме того за последние десятилетия в России существенно выросли потребности населения в «готовом» образе жизни, в который вошло и готовое питание. В несколько раз выросло количество людей, регулярно питающихся в предприятиях общественного питания. В обществе стало модно завтракать, обедать и ужинать в ресторанах, а кафе стали местом не только питания, но и проведения досуга. Резко выросло число таких заведений самого разного уровня, что актуализировало потребность в сотрудниках различного достоинства, от уборщиц и посудомоек до элитных шеф-поваров.

Соответственно, коммуникативные потребности иноязычного работника или специалиста СОП также расширяются и связаны с необходимостью общаться с русскоязычными клиентами при

непосредственном контакте, по телефону и в различных форматах интернет-общения; вступать в коммуникацию, запрашивать у клиента и сообщать ему актуальную для него информацию; вступать в коммуникацию с другими работниками своего предприятия общественного питания на уровне выполнения своих непосредственных обязанностей; принимать и выполнять интернет-заказы; составлять меню и готовить блюда с учётом требований надзора и контроля, а также предпочтений клиентуры; поддерживать общение с клиентами на тему кулинарии и приготовления пищи; составлять и воспроизводить текстовые мини-сообщения о рецептуре и приготовлении различных блюд; принимать участие в пропаганде здорового образа жизни, проверке качества продуктов питания, продвижении определённых продуктов питания; участвовать в рекламных видеороликах; разбираться в различных пищевых предпочтениях или ограничениях; комментировать различные рецепты, продукты и общаться на темы кулинарии.

Исходя из такой широкой палитры коммуникативных потребностей, следует классифицировать потенциальных пользователей, адресатов формирования лингвометодического портфеля по нескольким важным параметрам. Отстраивая точечную направленность обучения, прежде всего, следует провести сегментирование обучающихся на собственно работников сферы общественного питания; студентов направлений по гостиничному и туристическому бизнесу; иностранных специалистов, работающих в своей стране в столичных пунктах питания, на курортах и пр.; иностранных специалистов сферы общественного питания, приехавших на работу в Россию; преподавателей РКИ за рубежом.

Всех потенциальных получателей предлагаемых образовательных услуг можно ранжировать на основании преобладающей коммуникативной потребности на несколько разрядов по коммуникативному статусу: высококоммуникативный (1), среднекоммуникативный (2) и низкокоммуникативный (3).

Общение с русскоязычными клиентами при непосредственном контакте, по телефону и в различных форматах интернет-общения, вступление в коммуникацию, запрашивание у клиента и сообщение ему актуальной для него информации, - это объединяющая коммуникативная потребность первого и второго разрядов обучающихся. Принятие и выполнение интернет-заказов, составление меню с учётом требований надзора и контроля, а также предпочтений клиентуры, вступление в коммуникацию с другими работниками своего предприятия общественного питания на уровне выполнения своих непосредственных обязанностей, составление и воспроизведение текстовых мини-сообщений о рецептуре и приготовлении различных блюд соотносится с третьим, низкокоммуникативным, разрядом. Поддержание общения с клиентами на тему кулинарии и приготовления пищи, участие в пропаганде здорового образа жизни, проверке качества продуктов питания, продвижении определённых продуктов питания, рекламных видеороликах, комментирование различных пищевых предпочтений или ограничений, а также различных рецептов, продуктов и общение на темы кулинарии, безусловно, можно отнести к первому, высококоммуникативному, разряду.

Возникает необходимость различать профессионально ориентированное обучение РКИ работников сферы общественного питания на дополнительное профессиональное обучение и дополнительное обучение интересантов широкого профиля. Так, например, в тематике общественного питания большой сегмент лексики является интернациональным, поэтому обучение профессиональных работников должно отличаться от других сегментов целевой аудитории обучающихся. Тем самым, учебные материалы как компоненты языкового портфеля должны быть ориентированы не только на коммуникативные потребности, но и на коммуникативно-прагматические компоненты и лингвокультурный компонент.

Отбор языкового материала осуществляется по принципу описания

пользователя, потребителя образовательных услуг. Исходной, базовой опорой такого описания является мотивация, выявление доминантных потребностей и стремление к максимальному использованию дистанционных и цифровых технологий. При этом коммуникативные потребности понимания или выражения неудовольствия / неудовольствия, дополнительной просьбы, предложения / рекомендации имплицитно или эксплицитно распространяются на все целевые сегменты обучаемого контингента. Сегодня ещё одной актуальной коммуникативной ситуацией стал выбор и заказ блюд по меню при непосредственном прямом общении или в опосредованной ситуации в системе онлайн-заказа еды.

Учебно-методическая организация курса предполагает развитие лексических и грамматических навыков учащихся сферы общественного питания, без которой невозможно устойчивое формирование профессионально-коммуникативной компетенции, заключающейся в автоматизированном распознавании и использовании лингвистических единиц, которые необходимы для грамматически и лексически правильной речи [Никушина, Гунина, 2013].

«Диалоговые» профессии предполагают постоянную коммуникацию, а следовательно, и активизацию речевых умений. При этом отбор лексических и грамматических средств производится с опорой на следующие принципы «учебно-методической целесообразности: принцип частотности употребления, словообразовательная ценность слова, сочетаемость с другими словами, профессиональная необходимость, семантическая и коммуникативная ценность» [Крючкова, 2014].

Принципы частотности, коммуникативности, а также функциональность являются главными в отборе профессионально-ориентированной лексики – «терминологии профильных научных дисциплин в объеме терминологического лексического минимума (в рамках базовых учебников по специальности)» [Государственный образовательный стандарт

по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули 2000: 34]. При разработке курса отбираются лексические единицы, которые на наш взгляд, содействуют обучению деловой коммуникации работников «общественного питания» в рамках обучения русскому языку как иностранному.

Принципы реализации лингвометодического портфеля, формирующиеся, исходя из целей и задач обучения РКИ специалистов сферы общественного питания, опираются на перечень компетенций, который систематизирован на основе их внутренней взаимообусловленности. Самой главной, итоговой, является коммуникативная компетенция, так как цель обучения – профессиональное общение на языке. Сформированность данной компетенции определяется качественным освоением трёх других. Во-первых, это речевая компетенция, которая рассматривается как способность понимать, воспринимать и продуцировать тексты как устные, так и письменные. Не менее важна в коммуникационном аспекте и дискурсивная компетенция, а именно способность к развёртыванию диалога. Данная компетенция предполагает умение распознавать специфику коммуникативных ситуаций и соответственно им выстраивать свои коммуникативные стратегии и тактики. Наконец, безусловно, освоение и реализация этих компетенций невозможны без сформированной языковой компетенции, которая подразумевает владение орфоэпией, лексикой, словообразованием, морфологией, синтаксисом. Показателем автоматизации умений речевой деятельности становятся навыки, демонстрация которых и есть по сути профессиональная коммуникация.

#### **ВЫВОДЫ ПО 1-й ГЛАВЕ:**

Лингвометодическое моделирование в сфере образования является сегодня востребованным педагогическим инструментом. Его развитие требует обновления теоретико-методологической базы, которая позволяет выделить ключевые компетенции, формирующиеся при профессионально

ориентированном освоении русского языка как иностранного сотрудниками сферы общественного питания. Профессиональная ориентация непосредственно связана с эволюцией практико-ориентированного обучения русскому языку как иностранному в русле совмещения ряда современных подходов.

В ситуации медиатизации и цифровизации сферы деловой коммуникации в целом коммуникативно-деятельностная направленность обучения опирается на актуальные процессы в развитии современных подходов к обучению русскому языку как иностранному, которые подтверждают приоритетность профессионально ориентированных принципов коммуникативного обучения.

Актуальные подходы к обучению РКИ в ситуации интенсивной профессионализации акцентируют внимание на инструментах цифровых технологий в образовательной траектории обучающихся. Использование ИКТ (информационно-коммуникативных технологий) влияет на динамику учебного процесса, поэтому при разработке современной лингвометодической модели обучения русскому языку как иностранному работников сферы общественного питания необходимо привлекать элементы педагогической технологии «Edutainment» с применением приёмов симуляции и геймификации.

Сегодня к основным компетенциям следует добавить шестую – эмоциональную, связанную с развитием эмоционального интеллекта, который многие учёные считают необходимым условием обучения в целом и изучения языка в частности. В центре внимания данного подхода – учёт личностных особенностей учащихся, коммуникативная мотивированность учебного процесса.

Овладение коммуникативной компетенцией и всех её составляющих обеспечивается за счет наличия в дидактическом текстовом контенте валидного и аутентичного компонента и выполнения коммуникативных

упражнений, разработанных с помощью новейших приемов информационных и цифровых технологий с учётом специфических медиатенденций. Безусловно, речь идёт об ограниченном формате данной компетенции в рамках уровня А2+ - В1.

Современная ситуация развития общества, выход заведений общественного питания в сетевое пространство, переход профессионально коммуникативной компетенции в виртуальную среду и постковидные ограничения обусловили перераспределение человеческих ресурсов и трансформацию сферы общественного питания, что в свою очередь требует и уточнения перечня профессий, и пересмотра списка профессиональных компетенций. Эти важнейшие компетенции исключительно актуальны для работников СОП, которые по своим профессиональным обязанностям наделены высокой ответственностью, отвечая за качество питания и здоровье клиентов.

Конечной целью процесса изучения любого иностранного языка является способность общаться, решать повседневные коммуникативные задачи. На первый план выносятся практико и профессионально ориентированная целесообразность изучения языка через обучение речи, которая учитывает особенности реальной речевой практики и коммуникации на русском языке. Разнообразные подходы к преподаванию РКИ должны сочетаться сегодня с медиатизацией общего коммуникативного пространства, с такими принципами, как креативность и эмоциональность с целью повысить аттрактивность лингвометодической модели.

Социокоммуникативный портрет контингента сферы общественного питания складывается из трёх категорий, разделение которых опирается на утверждённые стандарты трудовых функций. К первой категории относятся те, особенностью труда которых является прямое общение с клиентами: от топ-менеджеров до официанта (бармена), бариста, сомелье, метрдотеля (администратора зала), повара, шеф-повара и др. Ко второй -



административный персонал, а именно администратор/менеджер зала и/или метрдотель. В третью категорию входят работники кухни – от поваров и шеф-поваров до обслуживающего персонала.

Главной целью создания лингвометодической модели является удовлетворение потребностей обучаемого контингента в устойчивых и одновременно гибких коммуникативных навыках и умениях. Адресаты формирования лингвометодической модели классифицируются на основании преобладающей коммуникативной потребности на несколько разрядов: высококоммуникативный, среднекоммуникативный и низкокоммуникативный.

## **ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РКИ КОНТИНГЕНТА РАБОТНИКОВ В СФЕРЕ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ**

Обучение русскому языку как иностранному иноязычных работников в сфере общественного питания имеет ряд существенных особенностей, требующих учёта и внимания со стороны разработчиков лингвометодической модели. Детальное формирование модели обусловлено целым набором факторов, которые должны быть подробно рассмотрены и обобщены с целью достижения наиболее точного результата. Уникальность ситуации влияет как на содержание, так и на способы и приёмы обучения. Среди ключевых факторов – разнообразие контингента по национальностям, социальному статусу, профессиональной специфике, с одной стороны, и его унификация по тематике общения и по возможностям обучения с применением цифровых образовательных технологий. Тем самым складывается особая ситуация для формирования лингвометодической модели обучения русскому языку как иностранному работников в сфере общественного питания.

### **2.1. Цели и задачи обучения РКИ работников сфера общественного питания**

Главной целью создания ЛММ является удовлетворение потребностей обучаемого контингента в устойчивых и одновременно гибких коммуникативных навыках и умениях.

В целях реализации модели необходимо решить ряд задач, связанных с лингвометодическим описанием русского языка, функционирующего в СОП:

- проанализировать преимущественные ситуации и темы общения в сфере общественного питания, на основе чего определить содержание коммуникативной компетенции данного контингента;
- определить ситуативный, тематический, пропозициональный и

интенциональный минимумы практического курса русского языка для данного контингента;

- установить пропорции устной и письменной форм общения, рецептивных и продуктивных видов речи, монологических и диалогических высказываний;

- отобрать и структурировать языковые средства – конструкции и наполняющую их лексику, а также речевые клише и этикетные формулы;

- наметить последовательность их презентации.

Основными задачами опытно-экспериментальной работы являются следующие:

1. Создать в соответствии с предлагаемой моделью онлайн-курс обучения РКИ специалистов сферы общественного питания;
2. Провести опытную проверку функциональности интегративной модели обучения иностранных студентов/ специалистов деловой коммуникации.

Отбор материалов должен ориентироваться и опираться на данные, полученные в ходе анкетирования и устных бесед с работниками сферы общественного питания, которые в настоящее время для решения своих профессиональных задач пользуются, как правило, английским языком, но заинтересованы в овладении и русским.

В обществе возникли новые условия, связанные с большим потоком миграции. Изменившаяся социокультурная ситуация определяется отношением контингента к мотивации обучения. Для них русский язык не средство получения, приобретения будущей специальности, а инструмент профессиональной коммуникации, инструмент приобщения к новому деловому миру, в полноценном вхождении в который они заинтересованы.

Подобная мотивированность определяет и лингвометодические задачи:

- формирование у учащихся по возможности строго определенных знаний, умений и навыков общения, достаточных для достижения поставленных коммуникативных целей;

– сопряженность заявленных коммуникативных целей и учебно-коммуникативных задач с адекватными им дидактическими материалами (актуальные виды речевой деятельности, аутентичные тексты, целесообразные типы упражнений и виды заданий);

– фиксирование (в лингводидактических описаниях, образовательных стандартах, программах и других учебно-методических документах) массивов сообщений и сортов изучаемых и продуцируемых устных и письменных текстов. [Митрофанова, Хавронина 2015: 719].

При создании курса обучения профессиональной коммуникации следует учитывать следующие принципы:

1) использование тематически актуальных материалов, содержащих необходимые языковые и речевые средства коммуникации;

2) приоритетное формирование профессионально-коммуникативной компетенции, реализующейся в развитии речевых навыков и умений, а также авторской интенции.

3) опора на аутентичный материал лингводидактической направленности.

Эффективное профессионально ориентированное обучение РКИ опирается на принципы построения системы коммуникативных тренингов, «представляющей собой упорядоченные, взаимосвязанные учебные действия, расположенные в порядке нарастания языковых и операционных трудностей в соответствии с самим объектом обучения, т.е. с актами речи» [Гез, 1969: 31]. Компетентностная парадигма обучения требует организации этой системы на основе коммуникативно-деятельностного подхода (И.А.Зимняя, Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.), так как главная цель – овладение коммуникативной компетенцией как способностью использовать единицы языка для решения коммуникативных задач в условиях речевой ситуации с полным учётом диалога культур (в понимании М.М. Бахтина и В.С.Библера [Бахтин, 1979; Библер, 1990]). В

условиях ускорения медиапроцессов на овладение речевыми практиками существенно влияют убеждения, желания и намерения. Намного эффективнее оказываются виды учебной деятельности, которые сочетают в себе органическое и актуальное сочетание продуманного, специального подобранного учебного материала и такой формы подачи, которая позволяет преодолевать неуверенность, боязнь сделать ошибку, повышает интеллектуальную активность личности, формирует способность включаться в различные ситуации общения, развивает положительные эмоции, снижает чувство утомляемости, повышает мотивацию обучения, что способствует увеличению объёма усваиваемого материала за единицу времени, формированию и закреплению устойчивых речевых навыков и умений [Вохмина, Куваева, Хавронова, 2020].

В этих условиях и к преподавателю предъявляются новые, коммуникативно обусловленные требования как к организатору разговорной практики. Так, сильно возрастает значимость личностного принципа в его сочетании с принципом группового взаимодействия, что сближает учебную ситуацию с реальной. Тренинги, при выполнении которых происходит одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью в ходе занятий, становятся полифункциональными и содержательно концентрированными. «Коммуникативный подход позволил по-новому описать уровни владения иностранным языком, детально распределить языковые единицы по уровням, ситуациям общения, актуализировать культурологические знания, скорость чтения и понимания текста, владение дискурсами [Вохмина, 2017].

Понятие «компетентность» «шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает в себя... не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [Стратегия... 2001: 14]. В применении к организации обучения следует говорить о коммуникативной компетенции

как о способности «использовать единицы языка для решения коммуникативных задач в условиях речевой ситуации, причём единицей обучения должно быть речевое действие» [Вятюнев, 1988: 47]. «Единицей отбора речевых актов должна быть речевая интенция говорящего, выражающая его коммуникативные намерения» [Крючкова, Мошинская, 2009: 26].

Известно, что ещё Я.А.Коменский в основу познания выносит чувственный опыт, который, по его мнению, опирается принцип наглядности. Он утверждал, что обучение должно начинаться с конкретных наблюдений, а не со словесного толкования: «Всё, что только возможно, предоставлять для восприятия чувствами: видимое – зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путём осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [Цит. по: Константинов, Медынский, Шабаетова 1982: 34].

Опыт развития методических и педагогических исследований подтвердил справедливость суждений Коменского. Впервые идею о построении системы упражнений выдвинул немецкий методист Б.Эггерт. Он связал их с целями обучения и факторами, главными из которых являются «материал языка и речевые навыки и умения» [Цит. по: Основные направления..., 1972].

XX век демонстрирует активное развитие этого методического направления. Большой вклад в разработку систематического подхода к комплексу упражнений внесли и методисты, лингвисты, и психологи: М. Берлиц, Ф. Гуэн, В. Фиетор, Г. Суит, О. Есперсен, а позже – П. Губерина, П. Риван. Г. Палмер разработал систему тренировочных диалогических упражнений «реплика – стимул, реплика – реакция» на основе строгого отбора учебного материала и его организации по степени употребительности

[Palmer 1922: 119]. В системе упражнений он выделил мини-комплексы «Условный разговор» (вопросно-ответные упражнения) и «Нормальный разговор» (естественная беседа учащихся с преподавателем).

И.А. Грузинская разрабатывает упражнения на активные навыки, которые одновременно закрепляют произношение, правописание, грамматику, словарь и в то же время активизируют, формируют и закрепляют навык произвольной неподготовленной самостоятельной речи. Она предлагает полурепродуктивные упражнения (выучить диалог, разыграть по ролям, записать по памяти выученный наизусть текст), упражнения с элементами и образцами (продолжить начало предложения, составить рассказ из данных предложений, придумать предложения с данными прилагательными), самостоятельные упражнения, связанные с текстом (поставить вопросы, составить рассказ), отходящие от текста (описание по картинке) [Грузинская, 1940: 7]. Важно, что отбор материалов при этом должен опираться на аутентичные материалы, важные в содержательном отношении для своего времени или места. Это позволяет «организовать развитие неподготовленной речи с опорой на источник информации и на жизненный опыт обучающихся» [Гез, 1969].

С.Ф. Шатилов предлагает различать три основных типа коммуникативных упражнений: подлинно (естественно) коммуникативные; условно (учебно) коммуникативные и некоммуникативные (формальные, аналитические, языковые) [Шатилов, 1986: 61]. При этом коммуникативные упражнения приближают процесс обучения речи к условиям реального (или имитированного) функционирования речи.

В.Л. Скалкин формулирует требования к коммуникативным упражнениям следующим образом: «сообщать ученикам информацию, желание поделиться которой может стать их реальной потребностью или учебным заданием; стимулировать продуцирование связной речи на основе их жизненного опыта и знаний; создавать ситуации для речевого общения,

моделируя одну из сфер реального устного общения; быть коммуникативными как по материалу, так и по процедуре; строиться на проработанном и достаточно прочно усвоенном материале; выполняться в форме одного из типичных видов устного общения» [Скалкин, 1983: 55].

И.А. Зимняя обращает методическое внимание на структурную классификацию тренировочного высказывания: «краткий однословный ответ (на альтернативный вопрос, на специальный вопрос); краткий ответ свободным словосочетанием на специальный вопрос; полный ответ на разного типа вопросы (ситуативное высказывание по знакомому тексту / по картинке); расширенное высказывание по серии картинок; расширенное высказывание по внутренней наглядности; микротемное высказывание на основании объединения двух и более ситуаций с опорой или без опоры на план; высказывание-рассуждение по новой тематике (с отработанной логикой изложения, с неизвестным ходом рассуждения, монолог по теме, лекция, доклад)» [Зимняя, 1985: 94].

Е.И. Пассов обращает внимание на образовательный процесс как на «систему взаимоотношений субъектов, порождающую потребность к целенаправленной деятельности в решении речемыслительных задач и питающую эту деятельность» [Пассов, 1977: 23]. Он создаёт теорию упражнений на основе критерия коммуникативности как соответствия реальным актам общения. [Пассов, 1989]. Это созвучно пониманию речевой ситуации Ильиным как «совокупности внеязыковых явлений и условий, делающих необходимым осуществление речевого высказывания» [Ильин 1975: 122]. А.А. Леонтьев уточняет, что суть таких упражнений состоит в том, что это «совокупность как речевых, так и неречевых условий, необходимых и достаточных для осуществления речевого действия по намеченному плану» [Леонтьев 1970: 35].

Учебно-методическая/профессиональная целесообразность слова реализуется в коммуникативной компетенции в определенной



профессиональной сфере. Исходя из этого, мы определяем принципом взаимосвязанного обучения знакомство с профессионально-ориентированной лексикой и терминологией, а также их дальнейшее использование в письменной или устной речи, при аудировании или чтении.

Принципы отбора языкового материала опираются на описание пользователя: его потребности, особенности социально-культурного портрета, мотивационные особенности. Овладевая коммуникативной компетенцией, специалист может устанавливать или поддерживать контакт с людьми, а также в процессе коммуникации может понять их интенцию [Мотина, 1988]. Любое общение характеризуется как процесс приёма, передачи, обмена информацией, реализуемого в различных стилях: деловом, разговорном, публицистическом и др. Авторская интенция отражается в языковой индивидуальности и творческом подходе. «Интенция» – это понятие схоластической философии, означающее «напряжение, устремление сознания, внимание» [Философский энциклопедический словарь, 1983: 213]. В современной русской лингвистике данный термин имеет более узкое значение и определяется как «коммуникативное намерение». Н.И. Формановская характеризует это намерение как «замысел, задачи которого могут быть достигнуты благодаря «язык-речь-высказывание» инструменту» [Формановская, 1996: 42]. Иными словами, интенция в общении – главенствующий механизм, так как она «организует, выстраивает материал, а также направляет сознание на решение коммуникативных задач, в том числе и в профессиональной сфере» [Адамьянц, 2020].

Современные возможности организации медиапространства, виртуальной и дополненной реальности, технологий предоставляют богатые и разнообразные возможности реализации чувственного опыта. Поэтому внимание в методических разработках должно быть уделено и таким коммуникационным характеристикам, как оценка качеств явлений, выражение эмоций, модальные характеристики уверенности, желательности,

возможности и т.д. Важнейшее значение приобретают эмоционально-оценочные категории, которые необходимо учитывать и внедрять в принципы подачи учебного материала: положительное / отрицательное отношение к предмету речи; удивление, восхищение; недоумение, непонимание; возмущение; желание; радость, оценка истинности события; необходимость совершения действия; побуждение (приказ, требование, совет, просьба, команда, указание).

Тем самым инновационность настоящей ЛММ определяется различными экстралингвистическими обстоятельствами и факторами, которые определяют необходимость реализации многовекторных коммуникативных стратегий.

## **2.2. Содержательная компонента лингвометодической модели обучения РКИ работников сферы общественного питания**

### **2.2.1. Структурно-дискурсивная компонента ЛММ обучения РКИ работников сферы общественного питания**

Дискурсивность сегодня определяет возможность комплексного подхода к обучению и в то же время позволяет больше обратить внимания на потребности обучающихся, их дискурсивные особенности, профессиональные предпочтения и возможности в полном объёме. Специфика дискурсивного подхода в обучении специалистов в сфере общественного питания усматривается в том, что их профессиональный дискурс оказывается многокомпонентным в связи с многоуровневостью коммуникативных тактик и стратегий различных групп и подгрупп этой сферы, от администрации до посудомойки.

В условиях профессионально ориентированного обучения контингента сферы общественного питания важно исследование сферы и предмета общения, тем и ситуаций, социально-коммуникативных ролей участников общения, характера их взаимодействия. Особенно существенным

представляется выявление у учащихся коммуникативных потребностей, побуждающих вступать в речевое общение с целью решения коммуникативных задач, их вербальных и невербальных способов решения; используемых видов речевой деятельности; типов текстов и дискурсов, а также осуществляемых в коммуникации речевых актов.

Общение в сфере общественного питания – это взаимодействие двух и более коммуникантов – клиента и работника питания либо работников питания – между собой. В обязанности работников питания входит предоставление бытовых и социокультурных услуг в соответствии с намерениями и желаниями клиента. Следовательно, коммуникативные потребности иноязычных работников связаны с необходимостью общаться с русскоязычными клиентами при непосредственном контакте и по телефону; вступать в коммуникацию, запрашивать и сообщать клиенту актуальную для него информацию, а также общаться между собой и т.д.

Для нефилологических направлений в преподавании РКИ русский язык выступает языком-помощником или посредником в овладении специальностью и в работе в целом [Блинцовская, Муравьева, Володина, 1964; Романова, 2008; Сурыгина, 2000]. По мнению И.В. Родионовой, «изучение иностранных языков влияет на развитие навыков делового общения в целом, способствует развитию способности принимать решения и нести ответственность за свой выбор» [Родионова, 2016: 92]. Сфера общественного питания требует от учащегося/специалиста умелой коммуникации, которая проявляется во взаимодействии с гостями и коллегами, а также в сотрудничестве с ведущими медиа-ресурсами и ресторанными критиками.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) дают установки на формирование профессионально-коммуникативной компетенции делового человека. В соответствии с ФГОС ВО, ресторанный бизнес/сервис является лишь одной

из тем в направлениях подготовки 43.03.03 «Гостиничное дело» (по ФГОС ВО, утвержденным приказом Минобрнауки России от 08.06.2017 № 515), 43.03.01 «Сервис в гостиничном и ресторанном бизнесе» (ФГОС ВО, 2017), а сфера «общепита» затрагивается только в направлении 43.02.01 «Организация обслуживания в общественном питании» (ФГОС ВО, утвержденным приказом Минобрнауки России от 07.05.2014 № 465). Но, несмотря на отсутствие направления «Общественное питание» в ФГОС ВО, из образовательной деятельности упомянутых выше нами профилей можно выделить общепрофессиональные (ОПК), профессиональные (ПК) и общекультурные компетенции (ОК), которые могут быть отнесены к области обучения «Общественное питание».

В соответствии с приказом Министерства науки и высшего образования об уровне знания русского языка как иностранного А2, В1 (Приложение №1) спецификой данной сферы занятости является необходимость владеть всеми компетенциями хотя бы в начальном объеме. Однако комплексность подхода требует рассмотреть полные списки компетенций.

**43.03.03 «Гостиничное дело»:**

- способность к коммуникации в устных и письменной формах на русском языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);
- способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6);
- способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7);
- готовность к сервисной деятельности в соответствии с этнокультурными, историческими и религиозными традициями, к развитию клиентурных отношений (ПК-6) [ФГОС ВО 43.03.03 Гостиничное дело].

**43.03.01 «Сервис в гостиничном и ресторанном бизнесе»:**

- готовность разрабатывать технологии процесса сервиса, развивать

системы клиентских отношений с учетом требований потребителя (ОПК-2);

- готовность организовать процесс сервиса, проводить выбор ресурсов и средств с учетом требований потребителя (ОПК-3);

- готовность к применению современных сервисных технологий в процессе предоставления услуг, соответствующих требованиям потребителей (ПК-6);

- способность выделять и учитывать основные психологические особенности потребителя в процессе сервисной деятельности (ПК-9);

- готовность к работе в контактной зоне с потребителем, консультированию, согласованию вида, формы и объема процесса сервиса (ПК-11);

- готовность к осуществлению контроля качества процесса сервиса, параметров технологических процессов, используемых ресурсов (ПК-12) [ФГОС ВО 43.03.01 Сервис в гостиничном и ресторанном бизнесе].

#### ***43.02.01 «Организация обслуживания в общественном питании»:***

- принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность (ОК-3);

- работать в коллективе и в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями (ОК-6);

- брать на себя ответственность работу членов команды (подчиненных), результат выполнения заданий (ОК-7);

- организовывать выполнение заказов потребителей (ПК – 1.2);

- организовывать и контролировать подготовку организаций общественного питания к приему потребителей (ПК – 2.1);

- управлять работой официантов, барменов, сомелье и других работников по обслуживанию потребителей (ПК – 2.2);

- контролировать соблюдение требований нормативных документов и правильность проведения измерений при отпуске продукции и оказании услуг (ПК – 4.2) [ФГОС ВО43.02.01 Организация обслуживания в

общественном питании].

Обращаясь к приказу № 255 Министерства образования и науки РФ от 01.04.2014 г. «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним», мы можем определить уровень владения РКИ, а также детально изучить формулировки тех навыков и умений, которые необходимо освоить иностранным учащимся в социально-бытовой и профессиональной сферах (см. прил.1). Эти знания необходимы для успешного освоения ОК, ПК и ОПК, а также для отбора и анализа учебной литературы и средств обучения.

Многопрофильная и многокомпонентная система профессионально коммуникативных компетенций является основным показателем осуществления профессионально-деловой коммуникации на русском языке учащихся/специалистов сферы общественного питания. Многосторонность ПКК и профессиональная деятельность работников «общепита» позволяют нам выделить и интерпретировать список ключевых компетенций в сфере делового общения работников СОП:

- Коммуникативная компетенция, приобретенная в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения – особое качество речевой личности, складывающееся из нескольких составляющих, в числе которых можно выделить языковую, речевую, дискурсивную и прагматическую и другие компетенции. Сегодня все эти компетенции не могут считаться сформированными полностью без их привязки к цифровой компетенции;

- Дискурсивная компетенция, позволяющая строить целостные и логичные высказывания в рамках решения задач профессиональной коммуникации;

- Прагматическая компетенция, направленная на конкретное взаимодействие и сотрудничество с целью осуществления профессиональной деятельности;

Речевая компетенция, обеспечивающая использование различных форм речевой деятельности (чтение, говорение, письмо, аудирование) для достижения поставленных задач в профессиональной коммуникации;

Языковая компетенция, определяющая знание о языке как системе и владение языковыми средствами в соответствии со сферой и ситуацией общения.

Комплексу основных компетенций сопутствуют социокультурная, предметная и стратегическая компетенции. Социокультурная компетенция подразумевает способность использовать конкретную информацию о национальной культуре, знания речевого социокультурного этикета и коммуникационные технологии для достижения взаимопонимания с другими культурами. Эта компетенция необходима в областях, связанных с межнациональным сотрудничеством и с решением вопросов в рамках межкультурного диалога.

Предметная компетенция – владение необходимой профессиональной терминологической базой.

Стратегическая компетенция, которая позволяет избежать конфликтных ситуаций в деловом общении, а также скорректировать профессионально-коммуникативное поведение.

Данные компетенции формируются с опорой на языковой и речевой материал будущих специалистов, а также на социальную и профессиональную сферы их взаимодействия.

Современная ситуация развития общества, выход заведений общественного питания в сетевое пространство, переход профессионально коммуникативной компетенции в виртуальную среду и постковидные ограничения обусловили перераспределение человеческих ресурсов и трансформацию сферы общественного питания, что в свою очередь требует и уточнения перечня профессий, и пересмотра списка профессиональных компетенций.

Цифровизация сферы общественного питания проявилась в том, что все заведения общепита должны были создать свои сетевые представительства, причём не только для представительства в Сети или информирования, но и для привлечения клиентуры. В период пандемии практически вся сфера общественного питания перешла на дистантную работу и продажу своей продукции через интернет. Тем самым возросла роль менеджера, принимающего заказы по телефону. В то же время многие кулинары получили возможность создания своих неофициальных точек общепита с предложениями блюд домашнего приготовления. Мы намеренно не выделяем здесь кулинарных блогеров, так как их сложно отнести к работникам общепита.

Пандемия развернула многие продуктовые магазины и супермаркеты в сторону организации интернет-продажи по заказу с доставкой. Так появились такие должности, как сборщик продуктов и доставщик, который также должен уметь общаться по поводу привезённого товара. Да и менеджеры и повара ресторанов и кафе испытали потребность в переформатировании коммуникативной компетенции, чтобы уметь делать заказ в интернет-магазине.

Изменения демографического портрета иностранного работника общественного питания очевидны. Происходит достаточно точечное разделение на кулинарную элиту – топ-менеджеры, шеф-повара – и обслуживающий персонал, в который нанимается малообразованный контингент из стран СНГ, чаще всего не имеющий отношения к профессии из сферы общественного питания (официанты, посудомойки, уборщицы, подсобные рабочие). Такие различия должны быть учтены при подготовке учебных материалов для каждого из таких сегментов. При этом следует понимать, что, с одной стороны, питание – это область повышенной ответственности за качество, чистоту и последствия для здоровья клиентов. С другой стороны, это творческая сфера, в которой существует огромное



разнообразие: от молекулярной еды до фастфуда. Наконец, существует кулинарная мода, подход к питанию с точки зрения пропаганды здорового образа жизни и отношение к кулинарии как к важнейшему национально-культурному явлению. И иноязычные работники сферы общественного питания должны соответствовать всем этим переменам и вызовам.

Следовательно, возникает потребность в систематизации обучаемого контингента. Это необходимо сделать по нескольким критериям.

1. По приоритету коммуникативной компетенции на первом месте находятся работники зала или прилавка, официанты, сборщики продуктов в интернет-магазинах (они должны уметь позвонить клиенту и правильно решить проблему по заказу) и сотрудники сайта, обрабатывающие заказы в контакте с клиентами. Такой же важной для них является цифровая компетенция, так как во многих ситуациях общение переходит в виртуальную действительность. Для поваров, менеджеров, редакторов сайта весьма значима языковая компетенция также в совокупности с цифровой. А для персонала кухни низкого уровня (подсобные рабочие, посудомойки, уборщицы) при сохранении значимости языковой компетенции менее значима коммуникативная компетенция и ещё менее - цифровая компетенция.

2. По вовлечённости в коммуникацию классификация контингента может выглядеть следующим образом:

- 1-й класс – метрдотель, официанты, веб-менеджеры по заказам;
- 2-й класс – повара, закупщики продуктов, сборщики заказов;
- 3-й класс – работники кухни, уборщицы, посудомойки, доставщики.

Следует уточнить, что специалисты 1 класса активно участвуют как в различных коммуникативных ситуациях, как с сотрудниками СОП, так и с клиентами. А специалисты 2 и 3 класса задействованы только во внутренней корпоративной профессиональной коммуникации.

3. По социально-деловому статусу (уровень образования,

общекультурный уровень и т.д.):

- высокий уровень: метрдотель, шеф-повар, главный редактор сайта;
- средний уровень: официанты, повара, сотрудники сайта, закупщики продуктов;
- низкий уровень: работники кухни, уборщицы, посудомойки, доставщики.

4. По образовательному статусу, по уровню знаний в кулинарии:

- с профессиональным образованием (имеют достаточный лексико-грамматический объём кулинарной тематики на родном языке);
- без профессионального образования (не имеют достаточного лексико-грамматического объёма кулинарной тематики на родном языке);

5. По степени включённости в массовую коммуникацию:

- работники зала, официанты, метрдотель;
- сотрудники и участники интернет-коммуникации, сборщики продуктов;
- работники кухни, доставщики.

Отдельно следует отметить, что сегодня, благодаря развитию интернет-коммуникации, возник ещё один параметр классификации всех, кто, так или иначе, связан с питанием. Их можно условно разделить на профессионалов и любителей. Специфической чертой данной ситуации является вовлечённость в кулинарную тему всего населения, так как каждый человек имеет представление о еде, регулярно покупает еду и готовит кулинарные блюда.

Таким образом, многокомпонентность профессионального дискурса подтверждается тем, что к контингенту сферы общественного питания относятся группы, коммуникативные потребности которых различаются. Административный контингент обучающихся – это менеджеры сферы общественного питания, которым необходимы навыки деловой коммуникации в сфере деятельности предприятий общественного питания. Обучающийся контингент среднего звена – это специалисты, то есть все, кто

готовит и подаёт блюда, общается с клиентами как очно, так и дистантно, в онлайн-медиасреде, и должен владеть навыками не только деловой, но и рекламной коммуникации, хорошо знать этикетные формулы и тематическую лексику и грамматику. Третья группа контингента обучающихся – подсобный персонал, работники сферы общественного питания, которым достаточно минимума коммуникативных навыков и знания лексического и грамматического минимума для выполнения подсобных работ на кухне.

### **2.2.2. Знаниевая компонента ЛММ обучения РКИ работников сферы общественного питания**

Как справедливо замечает А.Ш.Габдуллина, «цифровизация образования имеет большой новаторский потенциал и представляет собой возможность реализации «свежих» идей для преподавателей – новаторов и разработчиков цифровой системы, объединяющих различные области знаний для создания профессионально ориентированного цифрового образовательного ресурса» [Габдуллина, 2022: 397]. О.П.Жигалова выдвигает важный тезис о том, что среда виртуальной реальности является ресурсом для формирования эмоционально насыщенного опыта деятельности у обучающихся [Жигалова, 2022: 40].

Интернет является сегодня полноценной коммуникационной средой, которая востребована в самых разнообразных ситуациях. В частности – это ситуация, так или иначе связанная с кулинарной тематикой и сферой общественного питания. «Интернет позволяет удовлетворять информационные потребности каждого человека, помогает решать сложные задачи и получать необходимые знания. Информационные ресурсы в интернете характеризуются большей доступностью по сравнению с другими видами информационных ресурсов» [Руденко-Моргун, 2017, 2018]. Под «ресурсами» понимается средство поддержки или источник, применение

которого помогает в достижении поставленной цели [Шведова, 2013].

Все ресурсы можно разделить на две группы: 1) естественные (компоненты природы, используемые человеком); 2) искусственные, специально созданные человеком. Ко второй группе относятся и информационные ресурсы, которые могут быть представлены как в печатном, так и в электронном виде. Важнейшим фактором социального развития человечества является «создание и эффективное использование информационных ресурсов» [Чинова, 2003]. Нельзя не согласиться с высказыванием Л.Н.Ольховой, которая утверждает, что «использование информационного подхода при обучении русскому как иностранному позволяет устранить дефицит цельного взгляда на мир или современного мировосприятия» [Ольхова, 2008: 145].

Л.В. Рычкова в статье «Языковые и информационные ресурсы» подчеркивает, что «термин электронные ресурсы, в свою очередь, обозначает родовое понятие, по отношению к которому понятие компьютерных ресурсов выступает в качестве вида. Таким образом, квазиэквивалентность терминов информационные и электронные ресурсы обусловлена концептуализацией по признаку «новых технологий» и является примером метонимического переноса» [Рычкова, 2015: 28].

*Лингводидактические ресурсы* рассматриваются как вид информационных, а правильнее сказать, электронных ресурсов, применяемых для обучения языкам. Все электронные *собственно информационные ресурсы*, применимые для дидактических целей, делятся на 2 типа: 1) тематические сайты (сайты с узкоспециализированной информацией); 2) тематические порталы (отличаются от тематических сайтов объёмами и дополнительными функциями для пользователей). В нашей работе мы выделяем ресурсы дидактической и лингводидактической направленности, которые повышают качество учебного процесса и мотивируют учащихся, а также «вносят краски» в образовательный процесс.

Особую группу информационных ресурсов дидактической направленности составляют учебные ресурсы технологий Web 2.0 и Web 3.0. Под данными ресурсами принято понимать системы, которые позволяют не только получать информацию, но и создавать, преобразовывать ее, обмениваться ею. Примерами ресурсов подобного рода служат такие сервисы, как подкасты, викисервисы, веб-квесты, многофункциональные стартовые странички и многие другие ресурсы. Очень часто с помощью ресурсов Web 2.0 и Web 3.0 создаются и учебные проекты. Например, [rusreach.com](http://rusreach.com). Это сайт, предназначенный для изучения русского языка как иностранного. Данный ресурс, позволяет прослушивать, просматривать, передавать и создавать аудио и видео файлы в интернете. Пользователи могут прослушать диалоги, пословицы, идиомы, озвученные произведения русских классиков и современных авторов, иными словами, большое разнообразие подкастов помогает в освоении языка и культуры.

Webquest (веб-квест) – это вариант проектной работы, позволяющий использовать интернет для решения профессиональных задач. В современных разработках, а именно в системе Web 3.0, происходит усовершенствование веб-квестов. На смену им приходят 3D-квесты или кибер-квесты. Эти ресурсы могут использоваться как для самостоятельной индивидуальной работы, так и для групповой работы на практических занятиях. Технология веб-квеста помогает находить решения к проблемным вопросам и ситуациям. В качестве примера веб-квеста нового поколения, а именно 3D-квеста, для изучения РКИ можно привести многоуровневый 3D-квест «Приключение киберкота», разработанный институтом русского языка им. А. С. Пушкина. Данный проект представляет собой пример геймификации и опирается на идею V-Learning (обучение в виртуальной реальности).

Часто возможности Web 2.0 и Web 3.0 отождествляют с понятием «Гражданская наука» (Citizenscience). Составная лексема *citizenscience*

появилась в Оксфордском словаре в 2014 году и толкуется как научная работа, проводимая широкой общественностью, часто в сотрудничестве или под руководством учёных и научных учреждений [Oxford Dictionary, 2017]. Концепция гражданской науки направлена на привлечение добровольцев для проведения научных исследований вместе с профессиональными учёными. Отличием проектов, выполняемых в русле «гражданской науки» в интернете, является непосредственное участие в них профессионалов, которые и несут ответственность за обеспечение качества подобных интернет-ресурсов.

Интернет-ресурсам лингвометодической направленности присущи мультимедийность, интерактивность, дизайн, нелинейная подача материала, рефлексия и коммуникативная среда в интернет-лингводидактике. Для определения этой среды были использованы материалы микро- и макросоциолингвистики. Так как макросоциолингвистика связана с языком специальных целей, «текст в ней является компонентом научной коммуникативной среды» [Рычкова, 2013: 20], а макротипологию характеризуют как «исторически сложившуюся этносоциоязыковую общность, характеризующуюся относительно стабильными и регулярными внутренними коммуникативными связями и определенной территориальной локализованностью» [Виноградов, Коваль, 2008: 52]. Таким образом, интернет-ресурс лингвометодической направленности направлен на профессиональную сферу деятельности, знания, интересы и желаемый результат.

Рассматривая коммуникативную среду, мы обращаемся к термину «информационно-коммуникативная среда», под которой И.В. Роберт понимает «совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информационным ресурсом ... с помощью интерактивных средств ИКТ и взаимодействующих с ним как с субъектом информационного общения и личностью» [Роберт, 2008: 81]. Интернет-продукты лингвометодической направленности представляют собой элемент,

«в пределах которого происходит специфическое взаимодействие участников коммуникации посредством общей системы символов, а следовательно, и как специфические коммуникативные микросреды в глобальной макросреде Интернета» [Рычкова, 2013: 33]. Данный продукт находит отражение и в современных технологиях преподавания русского как иностранного, одна из которых – технология Edutainment, отвечающая всем требованиям современного образования и представляющая собой обучение через развлечение с применением цифровых разработок. Основными компонентами данной технологии являются приемы «симуляция» и «геймификация», дающие альтернативу в обучении, а также считающиеся новейшими, мощными и нестандартными приемами в современном образовательном пространстве, в частности, в коммуникативно направленном обучении. Но кроме специализированных интернет-ресурсов, не менее полезными в преподавании и обучении являются разнообразные тематические мультимедийные интернет-ресурсы, которые становятся образцами профессиональной коммуникации для работников и специалистов сферы общественного питания.

Еда – это важнейшая часть национальной культуры, поэтому у каждого народа, этноса, народности существуют устойчивые стереотипы кулинарной культуры. На протяжении веков развитие этой культуры отражалось в языке и составило значительный пласт не только лексики, но и синтаксиса, словообразования, стилистики, фразеологии. Например, ярким показателем национального менталитета может служить общеизвестное стилистическое употребление уменьшительно-ласкательной формы существительных в обиходно-бытовых диалогах: «кусочек хлебушка», «полкило колбаски», «двести грамм сырка» и т.д. Известно, что Р. Барт в популярной статье «К психосоциологии современного питания» ставит вопрос о сущности, роли, принципах, методологии исследования кулинарного медиатекста следующим образом: «Что такое пища? Это не просто набор продуктов, подлежащих

статистическому или диететическому изучению. Это также и в то же время система коммуникации, собрание образов, свод обычаев, ситуаций и поступков» [Барт 2003: 370].

Действительно, с начала XXI века виртуальное пространство массмедиа испытывает активное насыщение самыми разнородными мультимедиа-текстами, посвящёнными гастрономической культуре, которые создают весьма богатый кулинарный ландшафт. Тема становится крайне популярной и востребованной в официально-деловой, рекламной, медийной и неформальной интернет-коммуникации. Очевидно, что кулинарные медиатексты постоянно и активно сопровождают сетевое пребывание пользователя в самых разных форматах, от навязчивой рекламы продуктовых магазинов или кулинарных блогов в виде живой картинки и привлекательного высказывания – до больших кулинарных сайтов, куда очень многие обращаются через поиск информации о приготовлении желаемого блюда. На этих сайтах сосредоточена самая разнообразная информация о рецептах, экзотической пище, здоровом образе жизни, гастрономических турах и прочее. Точно так же разнообразны и жанры, от справочно-информационного изложения рецептуры и способа приготовления до кулинарного тревел-очерка. Кулинарный медиатекст стал незаметно, но уверенно управлять поведением, предпочтениями, поступками и ориентациями сетевой личности. По популярности кулинарный контент находится на втором месте после новостей.

На самом деле сетевой кулинарный мультимедиа-контент становится многоуровневой смысловой «связной совокупностью», компоненты которой «требуют определенных культурных знаний и отсылают к глобальным означаемым... пропитаны эмоционально-ценностными представлениями...» [Барт 1994: 300–301]. Гастрономическая культура, с одной стороны, входит в культуру потребления в целом, но с другой, - становится важной составляющей социально-экономического и социокультурного бытования



общества. А сами кулинарные медиатексты успешно развиваются в русле медийной коммуникации. Их модус является позитивным и аттрактивным, подавляющее большинство аудитории воспринимает эту тему очень положительно, что, вероятно, связано с психофизиологическим отношением человека к пище. Соответственно пищевая тематика в общественном и личностном сознании всегда воспринимается благосклонно, вызывает положительные эмоции и является аттрактивной. Неслучайно возникает большое количество кулинарных шоу на телевидении, телевизионных сериалов, а также огромное количество фуд-блогов в социальных сетях и на медиаплатформах. Появляется даже отдельная специализация – курсы подготовки ведущих кулинарных шоу, куда приглашаются слушатели как из числа журналистов или блогеров, так и из числа поваров. Также всё более популярной становится профессии кулинарного критика, ведущего кулинарных конкурсов, фуд-менеджера, осуществляющего реализацию услуг и наполнения товарами продуктовых магазинов, столовых, кафе, ресторанов. Сегодня перечень таких заведений расширяется за счёт фермерских хозяйств, малого продуктового бизнеса, небольших магазинов, лавок, рынков, гипермаркетов, дрогсторов и доставочных сервисов, объединённых с продуктовыми интернет-магазинами.

В то же время кулинарный медиатекст нового поколения - это и новое образование, которое при участии и использовании новых информационных технологий превращается в инструмент мгновенного и вирусного воздействия, объединяющий любителей и профессионалов, например, digitalfood (цифровая еда), artfood / foodart (пищевое искусство), foodscapes (пищевые пейзажи) и т.д. Тем самым, оставаясь самостоятельным, самоценным типом текста, кулинарный медиатекст расширяет своё участие в самых разных сегментах массового и индивидуального общения: экономической, социально-бытовой, досуговой, рекламной и прочих коммуникаций. В зависимости от коммуникативных предпочтений,

информационное наполнение медиатекста может быть посвящено гастрономической культуре, процессу приготовления, сервировки и подачи блюда, профессиональным, социально-этическим бизнес-навыкам и умениям, тем самым кулинарный медиатекст формирует ценностные установки, ориентации человека, общества. Это делает его потенциально сильным инструментом в организации взаимодействия между различными сегментами общества в социальных сетях и других коммуникативных сегментах интернет-коммуникации, а также и эффективным PR-инструментом.

Кулинарный медиатекст стал предметом научного изучения в трудах многих зарубежных учёных, которых привлекает его язык, система жанров, риторика, потенциал «мягкой силы». Некоторые даже рассматривают его в качестве стратегического компонента в выстраивании, реализации геополитического, экономического, в том числе и продовольственного, суверенитета [Blasi, 2015; Caraher 2012; Graeme, 2016; Patel 2009; Vittori 2018]. Справедливый интерес вызывает роль кулинарного медиатекста в трансформации ценностных приоритетов, целей и желаний человека в отношении и традиционного, и «готового» образа жизни [Lewis, Phillipov 2016; Pascucci, Cicatiello, Franco, Pancino, Marino 2011; Phillipov 2017].

Рассматривая кулинарный медиатекст с позиции формирования/разрушения национальной, социальной идентификации в условиях быстро меняющегося мира, проблем вынужденной/добровольной эмиграции [Ching Chan 2010; Duruz 2008; Holak 2014; MacRae 2016; Stringfellowbetal, 2013], учёные вводят такие понятия, как *съедобная память (edible memory)*, *пищевая память, память еды (food memories)*; *кулинарный капитал (culinary capital)*, *национальный кулинарный капитал (national culinary capital)*, *опосредованные пищевые ландшафты (mediated food scapes)*, *кухонный позер (cuisine poseur)*.

Кулинария становится моделью системы социальной коммуникации

между обществом, едой и массмедиа [Buscemi 2014; Goodman, Johnston, Cairns 2017; Lebesco, Naccarto 2017; Lupton 2019; MacKendrick 2014; Mazel 2019; Parasecoli 2011; Solier 2013; Solier, Duruz 2013;]. Через СМИ государство осуществляет «кулинарную интервенцию» [Bonner 2015; English 2019; Johnston, Goodman 2015; Ketchum 2005; Lupton 2016; Lynch 2016; Kobez 2018; Kirkwood, 2014; Mazel, 2019; Lewis, Phillipov 2015; Lewis, Phillipov 2016; Lewis, Phillipov 2018; Lewis 2011; Lewis 2018; Oren 2013; Phillipov 2015; Phillipov 2016; Phillipov 2017; Stringfellowbetal, 2013]. Современный кулинарный медиатекст демонстрирует тенденции развития культуры визуального поворота (*visualturn*), а также цифровой (*digital*) революции. Кулинария превращается в область искусства через интерес к *цифровой еде* (*digital food*), *digital food activism* (*цифровому пищевому активизму*), *пищевому искусству* (*art food/food art*) [Bhavna 2018; Chau 2018; Lewis, Phillipov 2018; Lupton 2016; Lupton 2019; Taylor, Keating 2018; Taggart 2018; Schneider, Eli, Dolan, Ulijaszek 2018]. В сферу научного внимания попала и специфика особого функционирования языка в сфере гастрономической культуры: так называемый кулинарный язык (*culinary linguistics*) и жанрово-стилистическая специфика кулинарных книг (*cookery books, cook book*).

Также перспективным учёные считают изучение языка через традиции и привычки питания, социальную языковую парадигму, запечатленную в общенациональной кулинарной лексике и словоупотреблении [Karrebæk, Riley, Cavanaugh 2018; Khajeh, Imran-Но-Abdullah 2012; López-Rodríguez 2014; Matwick 2017; Paradowski 2018; Fitrisia, Sibarani, Ritonga 2018].

Особенно пристальное внимание уделяется при этом проблемам взаимосвязи еды и массмедиа, пищевых и медийных индустрий («Globalized Eating Cultures: Mediation and Mediatization» («Глобализированные культуры питания: медиация и медиатизация») под редакцией Йорг Дюрршмидт, Йорк Каутт), которые рассматриваются в аспекте «связей и взаимодействия между местной и региональной культурой питания и их медиатрансляцией

посредством транснациональных телевизионных кулинарных шоу, глобальной рекламы еды и передачи рецептов в социальных сетях» [(«Globalized Eating Cultures: Mediation and Mediatization», 2019)].

Активное расширение кулинарного и гастрономического медиаконтента проявляется в увеличении количества традиционных рубрик в периодике, специализированных изданий, радиопередач, телепрограмм и телеканалов, и массового роста профессиональных и любительских сайтов в социальных сетях, на медиаплатформах и в мессенджерах – привлекает внимание и российских учёных-лингвистов [Аникушина, 2016; Ащенкова, 2011; Буркова, 2004; Бурлачук, 2010; Гончарова, 2016; Зарубина, 2014; Капкан, Лихачева, 2008; Кириленко, 2000; Никишкова, 2017; Пожидаева, 2012; Сохань, 2013]. Появились и первые медиалингвистические исследования в этом направлении [Кравцова, 2018; Лукьянова, 2014; Редькина, 2015; Стоянова, 2014]. Все они сходятся в коллективном мнении о том, что кулинарному медиатексту «присущи длительная, устойчивая, сильная социальная, коллективная, национальная, историческая, культурная, бытовая память и многообразные возможности для воздействия на человека и общество». Этим объясняется большая ценность данного контента с лингводидактической точки зрения. В глобальном медиапространстве многочисленные сюжеты и фрагменты с участием представителей сферы общественного питания становятся концентрированным представлением профессиональной коммуникации.

Популярность выводит кулинарный текст в первые ряды медиакоммуникации, активно формируя обширный и разнообразный тематический жанровый ландшафт: от публикации рецептов до реалити-шоу, просветительские программы о здоровой пище; реклама заведений общепита, пищевых продуктов, кулинарные путешествия; кулинарные блоги; сериалы о жизни поваров; обсуждение в ток-шоу спортивного питания, диет и т.д. Подобное богатство позволяет широко использовать подобные медиатексты

в работе преподавателя РКИ.

Изучение языка через культуру также может происходить с привлечением кулинарных медиатекстов, которые становятся оригинальной *промежуточной территорией* (Я. Мукаржовский) с другими жанрами медиатекста, художественной словесности, театральной культуры, визуального искусства и с живой жизнью человека. В кулинарном медиатексте обучающийся может «не только получать информацию о том или ином событии, явлении, но и воплощать её в практику своей повседневности» [Мукаржовский, 1994: 604], стать активным участником приготовления блюда по рецепту, реалити-шоу, кулинарного путешествия, фотографирования ежедневной еды или цифрового пищевого активизма.

Крайне важно и то, что медиатексты кулинарной тематики насыщены не только речевыми моделями и стилистическими приёмами обыденной речи, но и языковыми единицами профессиональной речевой коммуникации. Для кулинарного медиатекста одновременно характерны и ориентация на современность, и сохранение социокультурной памяти в особенно часто употребляемых, доступных и близких образах и понятиях массовой аудитории – носителю языка и традиций. Отличительным свойством кулинарного медиатекста становится и его повышенный модус аттрактивности, та своеобразная информационно-художественно-игровая, и эстетическая природа, которая предполагает «активное “вхождение в текст”», и проявляется через его «...функционирование в аудитории и отношение к нему самой этой аудитории» [Лотман 2005: 483]. Кулинарный медиатекст ориентирован на непосредственное воплощение его содержания в практику повседневной жизни: будь то приготовление завтрака по журнальному рецепту, или обед в ресторане, или кулинарное путешествие, или желание стать удачным поваром, кондитером, кулинарным блогером ит. д. И для медиалингвистики, и для обучения РКИ наиболее актуальны материалы, связанные, с одной стороны, с коммуникативными ситуациями,

понятиями «предтекста, идентифицирующей информации, механизмов и принципов адекватного понимания» (Дж. Серл, С. Шиффер), с другой — со «сферой изучения основ и принципов реализации социальных, повседневных идей, моделей в различных повествовательных-коммуникативных ситуациях, речеповеденческих актах» [Арутюнова, 1999].

Медиатекст кулинарной сферы выработал характерный словарь, сосредоточивший в себе особое словоупотребление многих социально-бытовых и профессиональных понятий, выражений. Авторы кулинарных медиатекстов, готовя и пробуя блюда, формируют целый перечень однотипных выражений (*как пахнет!; какой потрясающий аромат!; какой запах!; какая прелесть; это потрясающе, это вкусно; это невероятно; это божественно, какая текстура*), Приготовление и проба блюд сопровождается обобщенными определениями эмоций, которые проявляются через частицы и особенно междометия — «эмоциональные сигналы» [Виноградов, 1972]. Так, кулинарный медиатекст стремится максимально полно использовать возможности «эмоциональных, смысловых универсалий, примитивов» (А. Вежбицкая). Это важно учитывать при формировании лингвометодических материалов для обучающихся.

Полезные интернет-ресурсы, которые можно использовать в обучении работников сферы общественного питания очень разнообразны и богаты. Их можно классифицировать по различным параметрам.

По содержанию среди них можно выделить следующие:

1. Сайты ресторанов, кафе и других предприятий общественного питания (столовые, пельменные, вареничные и пр.). Наиболее полезными являются такие сайты, которые заинтересованы в привлечении клиентов. Особо можно выделить также и сайты тех заведений, которые осуществляют интернет-доставку своей продукции. Материалы этих сайтов представляют собой большой массив коротких текстов-описаний различных блюд. Тексты имеют рекламную направленность, соответственно содержат

коммуникативно ценные языковые средства, которые являются полезным учебным материалом.

2. Сайты продуктовых магазинов с каталогами продуктов, систематизированных по группам, что очень удобно в учебном процессе. Такие списки легко можно использовать в учебных целях для организации повтора лексики в виде игры по сбору продуктовой корзины, выбору наиболее подходящих продуктов, обсуждения их роли в рецепте и т.д.

3. Многочисленные и разнообразные кулинарные видеоблоги (например, на ЯндексДзен), которые демонстрируют реальные примеры проговаривания рецептов и последовательности приготовления предлагаемых блюд. Устноречевой формат таких ресурсов позволяет продемонстрировать и использовать все тонкости и особенности интонирования и декламации носителей языка при реализации текстов.

4. Кулинарные интернет-порталы, на которых собраны тысячи рецептов различных кулинарных блюд, описаний процесса приготовления и рекомендаций по их приготовлению (например, [www.povarenok.ru](http://www.povarenok.ru)). Данные ресурсы дают богатый материал для изучения кулинарной лексики, которую надо знать и использовать работникам сферы общественного питания при общении с клиентами для того, чтобы пояснить состав блюда, уточнить ингредиенты. Современная тенденция развития точечного, индивидуализированного обслуживания в кафе или ресторане такова, что клиент может спросить о составе блюда и попросить исключить из него те или иные компоненты.

5. Тексты-обзоры кулинарных сайтов и блогов, а также кафе и ресторанов (например, на Яндекс.Дзен) представляют собой письменно зафиксированные связные тексты в стиле неформальной обиходно-бытовой разговорно ориентированной интернет-коммуникации, высказывания которой насыщены описаниями-характеристиками и оценками различных блюд или самих предприятий общественного питания. Подобные тексты

могут служить образцами для создания аналогичных высказываний в учебных целях в рамках различных коммуникативно ориентированных заданий.

6. Кулинарные мастер-классы (например, [www.delgusto.ru](http://www.delgusto.ru)- Готовим под руководством шеф-повара итальянца), демонстрация которых в формате интернет-видео – это хороший материал для работы над аудированием в профессиональной среде в рамках обучения работников сферы общественного питания с целью обучения пониманию текстов кулинарной тематики.

7. Телевизионные кулинарные передачи (например, «Едим дома» на [www.ntv.ru](http://www.ntv.ru) ) и их трансляции в Сети так же, как и кулинарные мастер-классы, можно использовать в качестве дополнительного обучающего материала для самостоятельной работы над тематическим аудированием. К этой же группе относятся короткие телевизионные миниатюры-скетчи на тему посещения кафе и ресторанов (например, «6 кадров» или «Москва резиновая»), а также тематические телесериалы (например, российский комедийный телесериал «Кухня») или специальные подборки из популярных художественных фильмов (например, «Дайте жалобную книгу!», «Берегись автомобиля!» и пр.).

8. Кулинарные журналы в Сети (например, «На нашей кухне», «Академия кулинарии», «Люблю готовить» и т.д.) являются материалами в печатном виде, которые удобно использовать для различных заданий по тексту, в том числе по чтению, аудированию, письму.

9. Специальные справочники блюд общественного питания (Сборник рецептур блюд кулинарных изделий для предприятий общественного питания [http://www.pln.ucoz.ru/bibliotera/povar/golunova\\_n.e-sbornik\\_receptur\\_bljud\\_i\\_kulinar-izde.pdf](http://www.pln.ucoz.ru/bibliotera/povar/golunova_n.e-sbornik_receptur_bljud_i_kulinar-izde.pdf) ), которые помогут приблизить учебные задания к реальной профессиональной практике.

Весь этот многообразный контент можно систематизировать с точки



зрения целесообразности его использования в обучении РКИ.

В первую группу следует отнести ресурсы, обладающие высоким коммуникативным потенциалом. Это кулинарные видеоблоги, телевизионные и радиопередачи.

Во вторую группу попадают интернет-источники, в которых концентрируется необходимая лексика. Это письменные материалы, справочники, сборники, меню веб-страниц кафе, ресторанов, каталоги продуктовых супермаркетов.

В третью группу входит интернет-контент, который можно воспроизводить. Это кулинарные журналы, книги о вкусной и здоровой жизни.

Наконец, четвёртая группа объединяет материалы с высоким статусом диалоговости. Это интернет-обзоры, а также мастер-классы.

При условии адаптационной обработки отдельный, методически неисчерпаемый и богатейший ресурс, который теперь, благодаря оцифровке, стал несоизмеримо более доступным и уже структурированным, собранным в отдельные подборки, - это адаптированные фрагменты из художественных литературных произведений, содержащие описания блюд, включённые в драматургию сюжета, что придаёт этим описаниям дополнительный эстетический, познавательный и лингвометодический смыслы. Например, описание А.П.Чеховым сцены в трактире, в которой безудержное поедание блинов приводит к смерти главного героя (рассказ «О бренности»), может стать не только источником конкретного языкового материала, но и поводом для дискуссии о культуре и привычках питания, коммуникативных заданий по теме празднования Масленицы в России и, наконец, квеста по самому рассказу, например, в связи с тем, что сам А.П.Чехов определяет его жанр как юмореска. То же самое можно сказать и о многочисленных фрагментах из произведений Н.В.Гоголя, М.А. Шолохова, Ф.М.Достоевского, И.С.Шмелёва, А.С.Пушкина, М.А.Булгакова и т.д.

К лингвометодическим параметрам описания подобного материала можно отнести следующее:

1. наличие лексико-грамматических конструкций;
2. наличие тематической лексики;
3. возможность использования для пересказа, формирования аналогичного описания;
4. лингвокультурный потенциал;
5. социокультурный потенциал;
6. возможность использования для организации творческих видов учебной работы.

Лингвометодический потенциал таких фрагментов можно представить в виде таблицы:

*Таблица 3.*

автор	Произведение	параметры
А.С.Пушкин	роман «Евгений Онегин»	тематическая лексика, лингвокультурный потенциал, возможность использования для организации творческих видов учебной работы
Н.В.Гоголь	повесть «Старосветские помещики»	тематическая лексика, возможность использования для пересказа, лингвокультурный потенциал
Н.В.Гоголь	Поэма «Мёртвые души»	тематическая лексика, лингвокультурный потенциал, возможность использования для организации творческих видов учебной работы
Ф.М.Достоевский	роман «Братья Карамазовы»	наличие лексико-грамматических конструкций, тематическая

		лексика
А.П.Чехов	«Сирена»	тематическая лексика, возможность использования для организации творческих видов учебной работы
А.П.Чехов	«О брэнности»	тематическая лексика, возможность использования для пересказа, формирования аналогичного описания
И.С.Шмелёв	роман «Лето господне»	наличие лексико-грамматических конструкций, тематическая лексика, социокультурный потенциал
М.А.Булгаков	Роман «Мастер и Маргарита»	тематическая лексика, возможность использования для пересказа, формирования аналогичного описания
М.А.Булгаков	Повесть «Собачье сердце»	наличие лексико-грамматических конструкций, тематическая лексика, социокультурный потенциал, возможность использования для пересказа
М.А. Шолохов	роман «Поднятая целина»	тематическая лексика, возможность использования для пересказа, социокультурный потенциал

К письменным источникам в оцифрованном виде также можно отнести и специализированные кулинарные книги и журналы, предназначенные либо для профессионалов, либо для массовой аудитории. Это, например, книга «Новые кулинарные технологии» С.В.Долгополовой, в которой автор

предлагает современные варианты использования уже знакомых продуктов, знакомит читателя с особенностями современной ресторанной кухни, что позволяет лучше узнать возможности кулинарного применения и обработки новых, ранее неизвестных, экзотических продуктов: *«Мак, корица, кунжут, ваниль, мускатный орех и прочие пряности создают необыкновенные ароматы, которые, разносясь по кофейням и кондитерским, привлекают гостей едва ли не больше, чем вид и вкус самих изделий».*

Наиболее продвинутые, модные рестораны могут выпускать свои собственные печатно-рекламные издания либо активно размещать свою рекламу в интернете. Например, *««Баба Марта»– единственный болгарский ресторан в Москве. Гастрономическое путешествие можно совершить, не покидая Москвы. Это выдержанный болгарский стиль в каждой детали, начиная от интерьера и разнообразного меню до крепкого алкоголя. Кулинарные секреты кухонь разных регионов Болгарии и оригинальные блюда от шеф-повара не оставят равнодушными ценителей вкусной и здоровой пищи. Мы рады предложить вам специальное меню деловых обедов, которое действует по будням с 12:00 до 16:00. В еженедельно обновляющемся меню - салаты, супы и горячие блюда с гарниром на выбор, а также сок или морс. Гости ресторана могут выбрать обед на свой вкус»* (ресторан болгарской кухни «Баба Марта»). Или *«Ресторан «Вино» – это винный бар. У нас вы можете провести время с друзьями или родными. В нашей винной карте мы предлагаем большой выбор сухих, полусладких, крепких вин из разных сортов винограда. Наше заведение работает как хинкальная и шашлычная. В меню представлены блюда европейской кухни»* (ресторан «Вино»).

Так же много лингвометодически полезной информации присутствует на сайтах предприятий общественного питания, особенно ресторанной индустрии. Их рубрикатор и карта сайта как правило содержат такие разделы, как ресторан (о нас), шеф-повар, кухня, виртуальный тур, меню,

интерьер, новости, служебные страницы (бронирование, отзывы, доставка, а также контакты (адреса) и реквизиты). Например, на сайте ресторана «Asia Hall»: *«За кухню отвечает легендарный и признанный во всем мире знаток паназиатской кухни Джек Вонг. Уже много лет он является абсолютным мастером своего дела». Или «Главную роль здесь играет шеф-повар Соломон Долидзе, создавший меню, от которого невозможно оторваться. Говорят, за его хинкали, пхали, харчо и сулугуни можно примчаться с другого края Москвы, ну а домашние лимонады, национальные вина, чача и мацони со злаками с первого раза вызывают привыкание»* (ресторан «Натахтари»). Краткие сведения о шеф-поваре (в некоторых случаях описывается биография) сопровождаются рядом фотографий, позволяющим потребителю визуализировать созданный вербальный образ, составив полное представление о предмете рекламы.

В целом весь широкий контент сетевых медиаресурсов, полезных для обучения русскому языку как иностранному специалистов и работников сферы общественного питания можно структурировать с точки зрения аттрактивности, симуляционного потенциала и креативности. Практически все виды информационно-справочных сайтов или медиаресурсов, которые можно использовать в обучении РКИ работников сферы общественного питания, достаточно аттрактивны, особенно в ситуации высокой замотивированности обучающихся, большая часть которых – уже профессиональные специалисты-практики, которые хорошо понимают свои потребности и задачи. В расширительном значении все материалы, посвящённые кулинарии или связанные с темой еды, априори аттрактивны. Однако аттрактивность в нашем случае имеет прямые корреляции с коммуникативностью, креативностью, что обоснованно позволяет выстроить иерархию материалов следующим образом.

Наибольшим аттрактивным потенциалом обладают видеорецепты и видеоблоги, в которых названия блюд, их ингредиентов и продуктов

фигурируют как в письменном, так и в устном видах. В эту же группу относятся миниатюры на темы кулинарии и посещения предприятий общественного питания, а также сериалы и подборки фрагментов из кинофильмов. Данные материалы, безусловно, должны пройти адаптационную дидактическую обработку, после которой могут быть предложены учащимся. В то же время можно и самим слушателям поручить найти такие фрагменты или миниатюры.

Своя привлекательность, безусловно, имеется и у полиграфической продукции – тематических специализированных журналов, предназначенных для любителей или профессионалов. Этот материал стабилен и может послужить образцом для составления своих меню, рецептов и пр. в качестве учебных лексико-грамматических упражнений.

Наименьшей привлекательностью обладают справочники рецептов, но именно они приближают слушателей к реальным условиям их работы и являются наиболее полезными с этой точки зрения. В них сосредоточена именно та лексика, которая может фигурировать в профессиональной коммуникации, например, с проверяющими органами или с руководством.

### **2.3. Цифровые технологии и инструменты в образовательной траектории работников сферы общественного питания**

Цифровизация образования – это не только перевод и предоставление материалов в более удобном и эффективном с точки зрения усвоения формате, но и переформатирование учебной коммуникации под меняющееся сознание и потребности обучающихся, то есть тонкая настройка материала с учётом необходимости его интенсификации и интегративности. Как считают Л.В.Яроцкая и Д.В.Алейникова, «эффективность образования оказалась в зависимости от следующих факторов: уровня развития цифровых технологий, степени их внедрения в образовательную среду, уровня цифровой грамотности преподавателей и психологической готовности

преподавателей и обучающихся к новому способу педагогического взаимодействия» [Яроцкая, Алейникова? 2022^ 63] .

По мнению А.Ш. Габдуллиной, «цифровизация образования имеет большой новаторский потенциал и представляет собой возможность реализации «свежих» идей для преподавателей – новаторов и разработчиков цифровой системы, объединяющих различные области знаний для создания профессионально ориентированного цифрового образовательного ресурса» [Габдуллина, 2022: 401]. Цифровые технологии не только позволяют предлагать учебный материал концентрированно и интенсивно, но и наделяют их эмоциональной модальностью, так как «среда виртуальной реальности рассматривается в качестве ресурса для формирования эмоционально насыщенного опыта деятельности у обучающихся» [Жигалова, 2022: 39].

Первоначально цифровые технологии в совокупности с возможностями открытого интернет-пространства направили поиск педагогики в сторону создания электронных учебников. Методисты и преподаватели получили возможность использовать компьютер для создания различных упражнений и тестов автоматизированного характера. Инновационным становится архитектура будущего электронного учебника, в котором основной текст строится в виде модулей с иллюстрациями, выделенными ключевыми словами (для будущего глоссария) и определениями, ссылками на другие страницы курса, и другие источники информации в интернете, а также основные выводы по разделу. Значительную часть учебника составляет виртуальный лабораторный практикум и раздел самостоятельной работы, включающий в себя вопросы для самотестирования после каждого раздела, контрольные работы и темы для обсуждения на форуме данного курса, задачи с ответами для тренинга. При этом все эти разделы оформляются в цифровом гипертекстовом формате с активными ссылками на электронные ресурсы. Важный компонент электронного учебника - электронная

библиотека по тематике курса и средства интерактивной связи между преподавателем и студентами (электронная почта, телеконференции (форум), чат, социальные сети, мессенджеры, телекоммуникационные учебные системы).

В качестве контроля предусматриваются компьютерно разработанные практические и лабораторные работы, творческие задания (курсовые работы, эссе, задания, ситуации и т.д.), направленные на самостоятельное применение усвоенных знаний, умений, навыков, выполнение проектов индивидуально и в группах сотрудничества, а также блок проблемных ситуаций (тексты задания на выявление глубины понимания). К итоговым контрольным материалам относятся заключительный тест и другие экзаменационные материалы.

Важнейший компонент электронного учебно-методического комплекса (электронный учебник) - это задания и упражнения. Тщательно структурированные задания являются эффективной оценочной стратегией. Характер и рамки заданий должны отражать учебный уровень задач, которые надо оценить.

В настоящее время интерес переместился в сторону смарт-обучения на мобильных платформах. Это позволяет организовать обучение в гибких форматах: по количеству студентов – от индивидуальных до групповых занятий; без территориальной привязанности к месту обучения, с возможностью варьируемого расписания. Образовательная онлайн-платформа – это информационная площадка в интернете, целенаправленно созданная для взаимодействия преподавателей и учеников и характеризующаяся многочисленностью форм обучения и упрощённым порядком использования. К преимуществам ресурса можно отнести интуитивность, универсальность, тематическую углублённость, индивидуальность, разнообразие, интерактивность, мобильность, возможность разработки программ обучения для любых целей. К



недостаткам - отсутствие «живого» общения и некоторые специфические ограничения, связанные со здоровьем. Платформа подходит для обучения в любом возрасте, с различной мотивацией, для подготовки к экзаменам, использования языка в профессиональной и деловой среде, онлайн-общения и других целей. Студенты могут выбрать формат занятий: самостоятельные, групповые или индивидуальные при помощи видеосвязи с преподавателем. Подобные локальные платформы способны быстро адаптироваться под меняющиеся потребности, предложить VR-трансляции лекций и стать практически лабораторией искусственного интеллекта.

Траектория индивидуального обучения выстраивается программными алгоритмами в зависимости от уровня знаний и потребностей ученика. В интерактивные уроки интегрированы тесты, тренажеры, аудио и видеоконтент, а также самые разнообразные материалы. Учиться можно с любого типа устройств, воспользовавшись сайтом или скачав соответствующие приложения. Современная интерактивная платформа и понятное мобильное приложение позволяют заниматься там, где удобно: дома, в кафе, в парке, по дороге на работу; выбирать удобное время занятий. Индивидуальный подход позволяет определить уровень знаний и наблюдать за динамикой улучшения знаний с помощью функции мониторинга знаний и системы промежуточных аттестаций.

Цифровое образование предоставляет все более мощные платформы, которые способствуют развитию педагогических инноваций и образовательного творчества студентов. Дизайн-ориентированное обучение опирается на продвижение инновационных идей и творческой деятельности в сознании студентов. Это активизирует их стремление освоить учебную программу и развивать свои творческие способности. Преподаватели, которые собираются применять современные методы обучения, могут использовать подход дизайн-ориентированного обучения для продвижения новаторских идей среди учащихся. Им можно предложить определенный

набор вопросов или проблем, которые пробуждают их творческое мышление и заставляют искать успешные новаторские решения проблемы.

Проектное обучение также основано на игровых механизмах. Проекты относятся к задачам, которые даются студентам, и полностью связаны со сферой, в которой они обучаются. Студентам предоставляются практические примеры, которые требуют применения их навыков и знаний для обеспечения оптимального решения проблемы. Они решаются через типы проектов, включенных в систему обучения.

В контенте интернета можно встретить много различных приложений и ресурсов для геймификации, но в системе преподавания РКИ геймификация – новый виток в методике, который только изучается, разрабатывается и рассматривается как организационный принцип, приносящий пользу образовательной деятельности в целом. Любая игра в образовательном процессе – это обучение, целеполагание, обеспечение продуктивности работы и это “challenge” (вызов), который предполагает развитие определенных навыков. Представляя собой воображаемую ситуацию, геймификация формирует деятельность, а именно ситуацию, которую учащийся должен разрешить. С методической точки зрения, игровой подход идеален для проектной работы и командной, где реализация проекта является основным драйвером в процессе обучения. Создавая определенный «маршрут», предполагающий прохождения определенных ключевых точек, гейминг повышает мотивацию у учащихся и способствует быстрому освоению материала.

Использование ИКТ (информационно-коммуникативных технологий) влияет на динамику учебного процесса, поэтому при разработке современной лингвометодической модели обучения русскому языку как иностранному работников сферы общественного питания необходимо привлекать элементы педагогической технологии «Edutainment» с применением приёмов симуляции и геймификации.

Несомненно, ролевые игры, симуляции и геймификация – это формы обучения на основе опыта [Russel, 2009]. Учащиеся «примеряют» различные роли, взаимодействуют друг с другом, выполняя определенные задачи. Для этого они должны иметь чётко расписанные материалы для их использования в процессе выполнения симуляционных заданий. В нашем случае мы не отождествляем симулятивный метод с ролевой игрой, так как считаем, что симуляция – понятие более широкое. Симуляции имитируют реальные жизненные ситуации, в то время как в ролевой игре участники играют персонажей из реальной повседневной жизни. [Scarcella, Crookall, 2000]. Можно рассматривать симуляцию как реалистичную ситуацию, роль ученика в которой может быть не такой значимой и заметной, как в ролевой игре. Многие учёные, такие как Б. Берри, Г. Трапп и другие, объединяют два этих понятия и говорят о таком новом феномене, как «ролевая симуляция», где симуляция объединяется с ролевой игрой.

В условиях цифровизации и развития дистанционного обучения симуляционные формы обучения приобретают новое звучание. А.А.Барышников и Г.Н.Трофимова подробно рассматривают этот новый дистанционный формат, заявляя, что «цифровая смарт-платформа – это новый уровень дидактической межкультурной коммуникации преподавателя и ученика, который совмещает индивидуально-личностный и компьютерно опосредованный, унифицированный подходы» [Барышников, Трофимова, 2021: 15-20]. В обучении работников сферы общественного питания возможности такого подхода очень актуальны, так как позволяют проходить обучение, не отрываясь от рабочего места. При этом симулятивность становится практически режимом реального времени, максимально приближенным к профессиональным потребностям. Авторы справедливо подчёркивают особую сжатость, гиперконцентрацию и конструктивность учебного материала, внутреннюю логическую выстроенность, самооценность и самостоятельность каждого блока, так как за 30 минут ученику необходимо

успеть познакомиться с новым материалом, освоить понимание его функционирования в речи и выполнить несколько коммуникативных упражнений, чтобы в конце урока получить устойчивый мини-навык употребления изучаемого материала в соответствующих коммуникативных ситуациях. Тем самым можно взять за основу реальные коммуникативные ситуации и насытить их симулятивно заряженным образовательным контентом.

Симуляционный подход связан с развитием цифровых и телекоммуникационных технологий. Симуляция как современный популярный методический приём может быть творчески и многообразно применён в обучении русскому языку иностранных работников общественного питания на основе коммуникативного подхода. В современных условиях активного развития новых компьютерных, информационных и телекоммуникационных технологий открываются новые возможности для симуляционных занятий, которые развиваются не экстенсивно, а интенсивно, с глубоким погружением в специфику искусственного интеллекта. Сегодня к обучению можно привлечь технологии дополненной реальности, смарт-платформы, которые позволяют не просто имитировать реальность-офлайн, но и создавать новые виртуальные пространства.

Симуляция перемещает людей в обстановку, имитирующую реальную ситуацию, в которой они осваивают речевую деятельность в процессе учебной реализации профессиональных взаимоотношений, развивающихся спонтанно. В отличие от ролевой игры, это использование подобия реальной коммуникации, в которой необходимо решать возникающие коммуникативные потребности и неудачи. Моделирование ситуаций профессионально ориентированного общения погружает в коммуникативную практику с целью получения опыта речевого поведения.

По мнению Е.М.Нарбут, «технология симуляции позволяет на практике

обеспечить выход из ситуаций коммуникативного затруднения, используя при этом разнообразные компенсаторные стратегии [Нарбут] . П.Экке подчёркивает: «...симуляция максимально приближена к реальности (и тем не менее лишена всякого риска), она структурирована и проблемно-ориентирована, так как в ней есть конфликт и напряжение, она задействует учащихся на эмоциональном уровне. Ход и финал симуляции непредсказуемы, что мотивирует участников принимать активное участие в процессе, работая в команде. Это требует спонтанности, креативности, ответственности, а также взаимоуважения и способности к саморефлексии и самооценке. Симуляция порождает в обучающихся чувство успешного общения, что является крайне важным на уроках иностранного языка» [Nyland: 60]. Изначально метод глобальной симуляции создавался для взрослых слушателей, для которых насущной представляется задача повышения мотивации и чувства удовлетворённости, расширения общекультурного и профессионального кругозора обучающихся. Кроме того, по мнению К.Хюланда, «помимо мотивационного потенциала и активного участия обучающихся, симуляция позволяет совершенствовать языковые навыки, интегрируя различные умения, снимать стресс и языковой барьер» [Nyland: 17]. Как утверждает М.Мейнхольд, «многие участники отмечают, что в условиях глобальной симуляции говорение на иностранном языке доставляло им большую радость, так как их не прерывали и не исправляли их ошибки, отсутствовал барьер между обучением теоретическим основам языка (например, лексике и грамматике) и практическим применением полученных знаний» [Meinhold, 1984] .

Сочетание в симулятивных занятиях коллективности и самостоятельности способствует формированию у специалистов в сфере общественного питания «обобщённого опыта межкультурного общения всех участников» [Там же]. А. Арчибальд подчёркивает, что «благодаря технологии симуляции становится возможным знакомство с культурными и

социальными реалиями страны изучаемого языка» [Цит. по Sippel, 2003: 40].

Корни технологии глобальной симуляции восходят к европейской реформаторской педагогике конца XIX – начала XX века. Основоположником данного направления принято считать С.Френе, которого занимали саморазвитие, самоактивизация, самореализация и автономия учеников, достигаемые только в процессе самостоятельного и совместного процесса обучения [Цит. по Sippel, 2003: 40]. К современным разработчикам данного метода относятся Ф.Дебузе, Ж.-М. Кар и Ф. Йеш. Как считает создатель технологии моделирования коммуникативных ситуаций (глобального подражания) Ф. Дебузе, «процесс моделирования (симуляции) в обучении языку состоит в подражательном, выдуманном и разыгранном воспроизведении межличностных контактов, в центре которых находится проблемная ситуация». В этом аспекте он даёт своё определение симуляции как «стимулируемой коммуникативной проблемой речевой деятельности, осуществляемой в ситуациях, максимально приближенных к реальным». Также он считает, что «личностное отношение обучающегося к обсуждаемой коммуникативной проблеме играет в процессе симуляции важную роль» [Debuzie: 1996, 4].

В ходе симулятивных профессионально ориентированных занятий обучающиеся погружаются в контекст коммуникативного взаимодействия в моделируемой коммуникативной ситуации. При этом появляется методически ценная возможность проверки и оценки результатов смоделированной коммуникативной деятельности в виде оценивания и самооценивания. Важной особенностью образовательной стимуляции становится органичное сочетание содержание и формы. Так, И.В.Одарюк и В.В.Колмакова подчёркивают, что «технология симуляции - совокупность взаимосвязанных средств, методов, форм и этапов реализации лингводидактического инструментария, необходимых для организации целенаправленного профессионально ориентированного изучения

иностранный язык студентами неязыковых вузов» [Одарюк, Колмановская, 2016: 201]. В то же время, по мнению Б.Е. Авжановой, «образовательная симуляция – это структурированный сценарий с подробно разработанной системой правил, заданий и стратегий, преследующих определенную цель – формирование специфических компетенций, имеющих возможность быть перенесенными непосредственно в реальный мир» [Авжанова: 2004, 36] . Крайне важно и такое «преимущество технологии моделирования коммуникативных ситуаций, как возможность вовлечения каждого участника в выполнения посильного для него задания» Как считает И.И. Холодинская, это «возможность показать свои знания, способности и таланты» [Холодинская: 2010, 27] , которая делает симулятивную технологию методически гибкой. В отличие от ролевых игр у симуляции имеется более широкая связь с объективной реальностью, отсутствие соревновательности и развитие навыков всех видов речевой деятельности .

Другая возможность – создавать компьютерные игры с образовательным уклоном, вовлекая в этот процесс самих обучающихся. При этом такие формы работы имеют и практический, а не только обучающий эффект, так как весь подготовленный и разработанный материал затем можно использовать в практической работе. «Именно использование симулятивных технологий с самого начала изучения русского языка как иностранного поможет психологической устойчивости и мотивационной лабильности, снятию языковых и речевых барьеров, демонстрации посильности освоения коммуникации на русском языке» [Барышникова, Трофимова, 2020: 44]. Е.Н.Барышникова и Г.Н.Трофимова указывают на такие качественные признаки урока с применением симулятивной технологии, как: 1) овладение речевой продукцией (использование устных диалогических единств в интенсивном коммуникативном процессе; создание устных и письменных текстов и оперирование ими в соответствии с поставленными коммуникативными задачами); 2) овладение комплексом

языковых средств, необходимых для решения поставленной коммуникативной задачи (лексико-грамматический материал, соответствующий конкретной области общения, перечню речевых ситуаций, характерных для этого общения) [Там же: 45]. При этом соблюдается различие между симуляцией и ролевой игрой, которое заключается в том, что симуляции имитируют реальные жизненные ситуации, в то время как в ролевой игре участники играют персонажей из реальной повседневной жизни.

#### **2.4. Контрольно-диагностический компонент обучения РКИ работников сферы общественного питания**

Контролирующий этап включает в себя решение коммуникативных задач, которые максимально приближены к реальным ситуациям. Использование для контроля различных лингвообразовательных технологий позволяет применять игровые технологии, технологии смешанного обучения, выполнение упражнений в тестовой форме и т.д. Несмотря на то, что на контролирующем этапе наиболее популярны сегодня технологии лингводидактического тестирования, для работников сферы общественного питания более предпочтительны игровые технологии, позволяющие имитировать реальные ситуации и, одновременно с контролем, осуществлять проверку устойчивости коммуникативных навыков. Тест же может стать только одним из компонентов первого уровня контроля в качестве тренинга. Основное же внимание при осуществлении контроля следует уделить коммуникативным проверочным тренингам, в ходе выполнения которых необходимо проверить отсутствие ключевых ошибок.

Успешность освоения русского языка в его профессиональном приложении опирается на его изучение через призму понимания неродной культуры, иноязычной картины мира и интерпретации культурного кода страны изучаемого языка. Г.И. Богин справедливо указывает на то, что в лингводидактике человек оценивается «с точки зрения его готовности



производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [Богин, 1998: 5]. Ю.Г. Момотова относит к компонентам коммуникативной компетенции интеллектуальный/когнитивный, мотивационный, эмоциональный, речевой, ценностно-смысловой и рефлексивный. Под интеллектуальным/когнитивным компонентом она подразумевает адекватное знание обучающимися реалий изучаемого языка и корректную интерпретацию ситуации, в мотивационный компонент включает основные интенции общения обучающихся, эмоциональный компонент. С её точки зрения, он отображает эмоциональную насыщенность речи обучающихся, речевой - отражает процесс речевой реализации коммуникативной цели, а ценностно-смысловой компонент – демонстрирует адекватное осмысление обучающимися коммуникативной ситуации. Наконец, рефлексивный компонент включает способы и средства контроля речевой деятельности, самооценку коммуникации и эффективности процесса межкультурной коммуникации. Тем самым охватывается всё возможное, достаточное и необходимое разнообразие и богатство коммуникации на неродном языке.

Совокупность реализации всех этих компонентов даёт полноценную уверенность в сформированности вторичной языковой личности обучающегося. При этом критериями данной сформированности становятся личностно-мотивационный, определяющий степень психологического комфорта при иноязычной коммуникации; лингвистический, выявляющий сформированность языковой и речевой компетенций, уверенное владение обучающимися фонетическими, лексическими, синтаксическими и стилистическими нормами; а также когнитивный, который отвечает за уровень сформированности речевого навыка социокультурного и межкультурного взаимодействия.

В лингвометодическом портрете современного контингента специалистов СОП следует учитывать и такие особенности обучающихся, которые формируются под влиянием роботизации, цифровизации и

информатизации. Для них характерны высокая скорость восприятия информации, способность быстро переключаться с одной деятельности на другую, потребность в быстром результате, стремление к самоутверждению, склонность к рефлексии. В то же время - неустойчивость внимания и неспособность долгое время концентрироваться на определённом виде деятельности, неустойчивая и «короткая» память, неспособность воспринимать длинные тексты, потребность в зрительной опоре при усвоении информации, сниженная способность к анализу и быстрая утомляемость.

Работнику сферы общественного питания нужно обладать грамотной речью, так как большинство из них находится в зоне повышенной коммуникативной активности. В профессионально-деловой коммуникации он не должен допускать грамматических и лексических ошибок, ведущих к неустойчивой коммуникации (коммуникативным ошибкам обоюдного недопонимания). К грамматическим мы относим ошибки в структуре слова (при словообразовании и словоизменении); ошибки в структуре словосочетания; ошибки в структуре предложения.

Ошибки в структуре слова могут возникнуть при неправильном словообразовании и формообразовании слов. Для работников системы общественного питания недопустимы орфоэпические ошибки при словообразовании: *щавель* вместо *щавель*, *грушевый* вместо *грушевый*, *сливовый* вместо *сливовый*, *торты* вместо *торты*, *камбала* вместо *камбала*, *арахис* вместо *арахис*, *ревень* вместо *ревень*, *ракушка* вместо *ракушка* и т. п. Специалист данной сферы должен знать правила постановки ударения в глаголах, используемых в профессионально-деловой речи: *плесневеть*, *включит*, *убыстрить*, *начать* и т.д. Для успешной коммуникации работнику системы общественного питания необходимо знать правила формообразования слов профессионального лексикона, связанного с образованием числительных: *пять килограмм баклажан (мандарин)* вместо

*пять килограммов баклажанов (мандаринов), 96,7 процентов вместо 96,7 процента, около полтора литра вместо полтора литров, около триста сорок две бутылки вместо около трехсот сорока двух бутылок, более триста человек вместо более трехсот и т.д.* В речи не должно быть места повторениям и вычурным выражениям: *красивее (красивше) вместо красивее, самая интереснейшая вместо самая интересная, более лучшая вместо лучше, более хорошая.* Нужно знать, что употреблять следует только глагол «*класть*», глагола «*ложить*» в русском литературном языке нет.

В профессионально-деловой коммуникации работнику сферы общепита необходимо избегать ошибок в структуре словосочетания при согласовании: *мясной и рыбный бульон вместо бульоны, популярный кафе-бар вместо популярное кафе-бар, с обеих сторон вместо с обеих сторон и т.д.* Ошибки в структуре словосочетания при управлении приводят к нарушению форм управления, когда неправильно установлена зависимость слов: *с днем рождением вместо с днем рождения, оплачивать за услуги вместо оплачивать услуги (но заплатить за услуги), по приезду, приходу вместо по приезде, приходе и т. д.).*

Ошибки в структуре предложения приводят к нарушению связи между подлежащим и сказуемым (*огурец с молоком плохо сочетаются вместо огурец с молоком плохо сочетается*), к рассогласованию форм однородных членов, к неправильному выбору сопоставительных союзов («*На сырной тарелке не только выложили разные сорта сыра, еще и виноград с медом*» вместо «*На сырной тарелке выложили не только разные сорта сыра, но еще виноград и мёд*»), неправильному построению предложений с причастными или деепричастными оборотами («*Муксун приготовлен нашим шеф-поваром, завернутым в пищевую бумагу*» вместо «*Муксун, завернутый в пищевую бумагу, приготовлен нашим шеф-поваром*»; «*Соблюдая рецепт, приготовлен вкусный яблочный пирог*» вместо «*Соблюдая рецепт, мы приготовили вкусный яблочный пирог*»).

Другой тип ошибок – лексические: употребление слова в несвойственном ему значении; смешение паронимов; употребление местоимений, ведущее к двусмысленности речи; употребление лишних слов, не несущих смысловой нагрузки (плеоназмы).

Лексическая компетентность работника сферы общественного питания выражается в умелом, корректном и адекватном словоупотреблении. Богатство и разнообразие словаря определяется знанием лексических единиц различных видов: антонимов, синонимов, омонимов, паронимов, многозначных слов, фразеологизмов.

Употребление слова в несвойственном ему значении приводит к коммуникативному сбою [Боженкова, Шаклеин, 2016: 105]: *«Мы договорились до того, что на десерт подадут блины со свежими ягодами»* вместо *«Мы договорились о том, что на десерт подадут блины со свежими ягодами»*. Норма употребления словосочетания *«договориться до того...»* предполагает результат с негативным оттенком (*договорились до того, что поругались*). В нашем примере правильным является выражение *договорились о том (о чем?), что на десерт подадут блины со свежими ягодами*.

В деловой коммуникации работников общепита в значительной степени присутствуют слова иноязычного происхождения. непонимание семантики порождает неверное употребление иностранной лексики слов в языке. Например, в предложении *«Сыр в этом блюде выступает в роли балансира ингредиентов»* используется слово «баланси́р» в несвойственном значении вместо *«Сыр обеспечивает баланс в этом блюде»*. (Балансир (от нем. Balancier) – цирковой шест, деталь механизма (машинного или часового), но баланс – (от фр. balance) – система показателей, характеризующая какое-либо явление путем сопоставления и противопоставления отдельных его сторон.) Бывают и ситуации, когда слова иноязычного происхождения попадают в русский язык и меняют свое

значение. Например, английское слово «garnish» похоже на русское «гарнир», однако «русский гарнир» в английском – sidedish.

К речевым ошибкам относится смешение паронимов, когда происходит замена одного слова другим, близким по звучанию, но имеющим другое значение, хотя и частично похожим. Подобные подмены также представляют коммуникативные неудачи. Употребление в предложении *«Могу предложить вам экономный завтрак»* слова «экономный» вместо «экономичный» свидетельствует о неразличении слов-паронимов *экономный* – бережливый, не делающий лишних трат (относится к людям) и *экономичный* – мало расходующий, выгодный (относится к механизмам, процессам). Работник сферы общепита должен знать, что пиджак, пальто, манто на себя *надевают*, а не *одевают*. А на столе после еды остаются *остатки*, а не *останки* курицы.

Неправильное употребление местоимений представляет собой вид речевых ошибок, который ведёт к двусмысленности и нарушает нормы литературного языка: *«Метрдотель предложил гостям пройти в свой зал»* вместо *«Метрдотель предложил гостям пройти в зал, накрытый для них»*.

Отдельным видом речевых ошибок является употребление лишних слов, не несущих смысловой нагрузки. Плеоназмы в силу словесно-семантической избыточности нарушают лексические нормы, что приводит к коммуникативным неудачам. Недопустимы словосочетания *опустить вниз, поднять вверх*, так как слово *опустить* предполагает «движение вниз», слово *поднять* подразумевает «движение вверх». Ошибочно употребление таких избыточных определений, как *очень прекрасный, замечательно сказочный, самый первоклассный и т. д.* Неправильным, избыточным будет выражение *«Я впервые познакомлю вас с новым блюдо»*, потому что «знакомиться» уже означает первую встречу.

Необходимо отметить и неправильное использование синонимов, антонимов, омонимов. *У меня сегодня разгрузочный/нагрузочный день.*

*Включите это блюдо в сезонное меню/ Выключите это блюдо из сезонного меню (неправильное употребление антонимов). Я хочу толстый (плотный) завтрак. Мне нужно покушать (есть). Можно мне, пожалуйста, индивидуальный (отдельный столик). Мы опять (снова) рады видеть вас.* Здесь мы наблюдаем нарушения в употреблении синонимов.

К коммуникативным сбоям относится употребление дискурсивных слов: «так сказать», «сами понимаете», «это самое», «значит», «ну», «вот», «типа», «как бы», «короче» и др. Слова-паразиты, не несущие смысловой нагрузки, снижают уровень культуры речи.

Отдельная группа материалов – диалоги, предназначенные для организации симулятивных контрольно-проверочных тренингов. Их реализация связана со специфическими отличиями симуляции от ролевых игр, имитационных или драматизированных приёмов. Несмотря на большую схожесть этих приёмов между собой, симуляция имеет ряд отличий. Учащийся осваивает материалы диалога через чувственное восприятие, опирающееся на предыдущий личный опыт, но в то же время он защищён от возможных ошибок, так как лишь симулирует поведение специалиста в подобной ситуации. Симулятивные диалоги по стилистике приближены к устноразговорной практике. Здесь важно соблюдать поток речи и русскоязычное интонирование, так как симулируется ситуация, в которой обучающийся участвует в диалоге с русскоговорящими или представителями других иноязычных культур, для которых единственным языком межнационального общения на предприятии общественного питания является русский. Комплект диалогов охватывает взаимодействие между официантом и барменом, директором и шеф-поваром, поваром и его помощниками, поварами между собой и т.д. (Приложение № 3)

Следующий вид контролирующего упражнения симулятивного характера – текст «Где готовят домашнюю еду?» как образец речевого поведения. Работа с текстом предполагает не только его чтение и понимание,

но и симуляцию подобных текстов, связанных с работой в сфере общественного питания (Приложение №4). Обучающимся предлагается составить подобный текст о конкретном заведении общественного питания для его представления на конкурсе поваров или на медиаконкурсе. В данном случае симулятивность ситуации обеспечивается специальными симуляторами мультимедийного формата (от слайд-презентации до лонгрида).

Наконец, заключительным этапом формирования ЛММ и её важнейшим итоговым компонентом становится симулятивный онлайн-ресурс, в котором собраны наиболее эффективные симуляторы: компьютерная игра симулятивного характера, видеорецепты с описанием, грамматические топики, электронный словарный корпус специальных слов, словосочетаний и выражений, поурочные автоматизированные демонстраторы и диалоги (Приложение №5).

## **ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ:**

Дискурсивная специфика теоретических и прагматических принципов создания ЛММ обучения контингента в сфере общественного питания связана с многокомпонентностью профессионально ориентированного дискурса и жанровым разнообразием коммуникативно-речевых ситуаций в СОП. Подобное многообразие определило необходимость лингвометодического описания русскоязычных интернет-ресурсов кулинарной тематики в СОП, а также подробного анализа и обобщения характеристик целевого контингента, выявления социокоммуникативных ролей и актуальных коммуникативных стратегий специалистов сферы общественного питания.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшей школы (ФГОС ВО), приказы Министерства образования и науки РФ, ГОСТ РФ, а также профессиональные стандарты по профессиям ресторанной

индустрии определяют основные подходы в качестве основы профессионально ориентированного обучения учащихся русскому языку как иностранному, дают установку на профессиональную деятельность, а также на формирование профессионально-коммуникативной компетенции участников деловой коммуникации.

Социокультурные и речевые особенности целевого контингента обучаемых, а также богатое разнообразие цифровых тематических интернет-ресурсов, посвящённых теме общественного питания обусловили необходимость создания лингвометодической модели обучения русскому языку как иностранному с учётом специфики профессиональной деятельности работников СОП.

Язык специальности и овладение профессионально-коммуникативной является основой «диалоговых» профессий. Многовекторность ППК работников «общепита» позволяет выделить и интерпретировать ключевые компетенции делового общения, которые формируются за счет языкового и речевого материала, а также социальной и профессиональной сфер их взаимодействия: дискурсивная, социокультурная, прагматическая, лингвистическая, предметная и стратегическая.

Специфика дискурсивного подхода в обучении специалистов в сфере общественного питания проявляется в многокомпонентности и многоуровневости коммуникативных тактик и стратегий различных групп и подгрупп этой сферы. Многокомпонентность профессионального дискурса в сфере общественного питания подтверждается тем, что к контингенту сферы общественного питания относятся различные группы, коммуникативные потребности которых в некоторых аспектах схожи, а в некоторых - разнятся.

Кулинарный медиатекст насыщен не только речевыми моделями и стилистическими приёмами быденной речи, но и языковыми единицами профессиональной речевой коммуникации, уникальный словарь. Весь этот многообразный контент можно систематизировать с точки зрения



целесообразности его использования в обучении РКИ. В первую группу следует отнести ресурсы, обладающие высоким коммуникативным потенциалом. Это кулинарные видеоблоги, телевизионные и радиопередачи. Во вторую группу попадают интернет-источники, в которых концентрируется необходимая лексика. Это письменные материалы, справочники, сборники, меню веб-страниц кафе, ресторанов, каталоги продуктовых супермаркетов. В третью группу входит интернет-контент, который можно воспроизводить. Это кулинарные журналы, книги о вкусной и здоровой жизни. Наконец, четвёртая группа объединяет материалы с высоким статусом диалоговости. Это интернет-обзоры, а также мастер-классы.

К лингвометодическим параметрам описания подобного материала следует отнести наличие лексико-грамматических конструкций, наличие тематической лексики, возможность использования для пересказа, формирования аналогичного описания, лингвокультурный потенциал, социокультурный потенциал и возможность использования для организации творческих видов учебной работы.

Широкое применение технологий Web3.0 и Web4.0 привело к бурному созданию подкастов, викисервисов, веб-квестов, многофункциональных стартовых страничек и многих других ресурсов. Данные элементы находят отражение в современных методах преподавания русского как иностранного, один из которых – методика Edutainment (education “образование” + entertainment “развлечение”), состоящая из симуляции и геймификации.

Цифровизация образования – не только перевод и предоставление материалов в более удобном и эффективном с точки зрения усвоения формате, но и переформатирование учебной коммуникации под меняющееся сознание и потребности обучающихся, то есть тонкая настройка материала с учётом необходимости его интенсификации, интегративности и симулятивности. Становятся востребованными и принципы геймификации и

симулятивности с использованием разработок электронных учебников, веб-квестов и пр. Организация обучения специалистов и работников сферы общественного питания опирается на сочетание разных, взаимосвязанных подходов, что и определяет необходимость создания оригинальной лингвометодической модели обучения работников и специалистов СОП.

Ключевым цифровым инструментом обучения специалистов СОП посредством новой лингвометодической модели является симуляция в её обновлённом понимании как методически выверенный способ всесторонне проверить знания, навыки и умения, испытать вероятные проблемные коммуникативные ситуации, выявить и устранить возможные риски в безопасно смоделированной ситуации. Основой модели становится симулятивность как ключевой способ организации обучения работников СОП. Важной особенностью применения этого метода при обучении контингента СОП является и тот факт, что в данном случае многие профессионально обусловленные ситуации выходят за рамки узко профессиональной деятельности в обиходно-бытовое общение и становятся востребованными в повседневной коммуникации. Кроме того, в сфере СОП работу невозможно осуществлять индивидуально, поэтому имеется большое разнообразие профессионально-коммуникативных ситуаций, которые необходимо симулятивно проработать в процессе обучения.

Описание ЛММ включает в себя содержание ЛММ для обучения работников СОП, технологии ЛММ для обучения работников в СОП, контрольно-оценочный компонент ЛММ обучения контингента в СОП, описание электронного интернет-ресурса и описание экспериментальной апробации ЛММ обучения контингента в СОП.

Симулятивный интернет-ресурс, разработанный на основе оригинальной лингвометодической модели обучения русскому языку как иностранному специалистов сферы общественного питания, позволяет активизировать и интенсифицировать обучение с целью удовлетворения

запроса общества на качественное обслуживание и реализации образовательного процесса в новых условиях.

### **ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ КОНТИНГЕНТА РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ**

При всей востребованности лингвометодической модели обучения РКИ для работников общественного питания, её практическое применение было воплощено только фрагментально именно в силу большого разнообразия образовательных потребностей и методических направлений. Тем не менее, необходим комплексный подход, который позволяет не только учесть все уникальные факторы и параметры, но и создать многокомпонентную ЛММ, отвечающую современным технологическим условиям и актуальным социокультурным вызовам. Её верификация опирается на сочетание базовых и инновационных принципов, что обеспечивает результативность её использования именно при обучении контингента СОП. Особенности разработанной системы симулятивных тренингов в онлайн-курсе опираются на богатый лексический арсенал. В то же время ключевые тренинги имеют потенциал универсализации и эффективного применения для обучения РКИ контингента и других профессий.

#### **3.1. Организация содержательного компонента ЛММ обучения РКИ контингента СОП**

Специфика профессий, связанных с кулинарией, определяет разнообразие содержания ЛММ. «Диалоговые профессии», к которым относится профессиональная деятельность специалистов СОП, предполагают постоянную коммуникацию, а, следовательно, и активизацию речевых умений в самых разных речевых ситуациях, что позволяет реализовать все необходимые коммуникативные стратегии и тактики путём отбора разнообразных приёмов и их воплощения в заданиях и тренингах.

Отбор лексических и грамматических средств производится с опорой на «принципы частотности употребления, словообразовательной ценности

слова, сочетаемости с другими словами, профессиональной необходимости, семантической и коммуникативной ценности, учебно-методической целесообразности» [Крючкова, 2014: 53]. Также необходимо знать о специфических лексических явлениях, таких как, например, частотность стилистического узуса уменьшительно-ласкательных форм (*чашечка, ложечка, стульчик и т.д.*) в русскоязычной разговорной речевой практике и пр.

Формулы речевого этикета – неотъемлемая часть делового общения «диалоговой» профессии. Сюда входят фразы приветствия, прощания, пожелания хорошего дня, комплименты, фразы представления себя, отказа и согласия.

Участие посредством медиакоммуникации в пропаганде здорового образа жизни, проверке качества продуктов питания, продвижении определённых продуктов питания, в съёмке рекламных видеороликов, в публичных комментариях различных рецептов, продуктов и медиаобщении на темы кулинарии – это креативные виды профессионального общения, которые требуют усиления принципов симуляции и геймификации.

Грамотное владение речевыми средствами способно превратить посещение кафе или ресторана в почти магическое действие. Процесс общения, который происходит в зале между гостями и официантами, менеджерами, метрдотелями становится необычным благодаря особенностям профессионально-деловой речи. Умению красиво выстраивать коммуникацию необходимо обучать работников данной сферы. Речь специалиста сферы общественного питания должна быть богата красочными, полны «вкусными» словами и выражениями. Характеризовать блюдо нужно так, чтобы у гостя «потекли слюнки». Во время обучения может быть предложена схема привлекательной презентации блюда, которая включает следующие характеристики: название блюда; категория, к которой относится блюдо (суп, салат, горячее, десерт, закуска); представление главных

ингредиентов с включением в описание «вкусных» слов; особенности подачи блюда; название украшения (если оно есть).

Примером может стать тема «В ресторане», в рамках учебного освоения которой можно реализовать симуляционную игру, совместив все разновидности профессиональных коммуникаторов и представителей аудитории клиентов. Причём это возможно и дистантно, с привлечением возможностей цифровых технологий. Симуляция и геймификация как инструменты современного цифрового дистантного образования ещё недооценены, хотя специфика работы с аудиторией требует усилить их использование как механизма оптимизации учебного материала. Так, при создании курса обучения инофонов гостиничного/ресторанного профиля направления «Общественное питание» профессиональной коммуникации учитываются следующие нюансы: использование тематически актуальных материалов, содержащих необходимые языковые и речевые средства коммуникации; формирование профессионально-коммуникативной компетенции, реализующейся в развитии речевых навыков и умений, а также авторской интенции; опора на аутентичный материал лингводидактической направленности.

Ученый и разработчик частных курсов «E-learningstudies» Джон Селавски выделил четыре основных преимущества электронной образовательной геймификации: визуализация, вознаграждение, интеграция, эдьютейнмент [Selawsky, 2019]. Учащиеся могут использовать готовые или свои оригинальные видеофрагменты, рисованные, анимированные или реально снятые на мобильные телефоны, добавляя к ним соответствующие словесные описания, комментарии и т.д. Представляя собой воображаемую ситуацию, образовательная тематическая электронная игра формирует деятельность, а именно симулирует реальное учебное задание, которое учащийся должен выполнить. С методической точки зрения игровой подход идеален для проектной и командной учебной работы, в процессе которой

реализация проекта является основным драйвером в процессе обучения. Создавая определенный «маршрут», предполагающий прохождение определенных ключевых точек, гейминг повышает мотивацию у учащихся и способствует быстрому освоению материала. Новые технологии позволяют реализовать гейминг и участвовать в нём удалённо. Подобные виды работы могут стать и вариантами контроля.

«Вкусные» слова и выражения являются частью профессионально-делового лексикона. Умение выстраивать «вкусную» презентацию – знак высокой квалификации работника. В диалоге с гостем официант занимает такую активную речевую позицию, которая не сводится к механической записи приема заказа у гостя. Специалист направления общественного питания, работающий с клиентами, должен уметь рассказать о новинках меню и специальных предложениях, при этом инициатором должен выступать работник, а не гость.

Для интересного и красочного описания блюда рекомендуется использовать определенные речевые тактики, под которыми понимаются приёмы, позволяющие достичь поставленных целей в определенной ситуации. Упомянутые выше, мы считаем здесь необходимым разобрать более подробно, именно с позиции лингвометодического потенциала.

Приём *«Встреча с чудом»*. Это презентация блюда как легенды, мифа, связанных с историей происхождения. Этот приём подразумевает использование в речи неожиданной или неизвестной посетителям информации. Например, гостю предлагается попробовать то самое блюдо, которое придумал (приготовил, ел) сам(а) .... (называется известная личность).

Приём *«Традиция»*. Презентация блюда отсылает к традициям заведения или традициям национальной кухни. Например, в представлении сытного традиционного русского завтрака, который включает домашние сырники, блины на топленом молоке или летние яблочные блинчики,

подчёркивается русский национальный колорит. Презентация сбитня, кваса или морса демонстрирует культуру потребления русских безалкогольных напитков (см. рис.1).

*Рисунок 1*



*Приём личной рекомендации.* Официант является для гостя экспертом, поэтому выражение личного мнения может существенно повлиять на выбор клиента. Работник может использовать речевые клише: «это одно из моих любимых блюд», «очень рекомендую».

*Приём «Вы-подход».* Использование данного приёма основано на смещении акцента с описания блюда на ощущения гостя. В данной тактике активно употребляется «вы»: вы почувствуете..., вы насладитесь..., вы ощутите, вы поймёте..., вы увидите..., и т.д.

*Приём «Отзыв VIP-персоны».* Приём основан на мнении известной личности. Гостю может быть любопытно узнать, что сам(а)... (называется популярная персона) посетил(а) городе или ресторан и был(а) в восторге от этого блюда, которое готов заказать клиент.

*Мнение большинства.* Это классический и действенный приём для презентации. Мнение большинства почти всегда имеет вес, поэтому, если сказать, что это блюдо одно из популярных и часто заказываемых гостями, то приём подействует.



Характерным приёмом в сфере обслуживания является «воронка вопросов». В профессионально-деловой коммуникации работник общественного питания может использовать этот приём для выявления предпочтений и потребностей клиента. Существует стандартная «Воронка вопросов», которая состоит из трех типов вопросов: открытые, альтернативные и закрытые. (См.рис.2).

Рисунок 2.



Первыми задают открытые вопросы. Открытые вопросы – это те, которые предполагают развернутый ответ. Они всегда начинаются с вопросительных слов: что, как, где, какой, когда и т.д. Например: *что бы вы хотели сегодня попробовать? что вас интересует из нашего меню? какое вино вы предпочитаете? что выберете на гарнир?* Именно при ответе на эти вопросы мы получаем максимум информации от гостя, поэтому они всегда в самом начале воронки, у её широкого края.

Следующие вопросы – это альтернативные вопросы. Эти вопросы содержат некую альтернативу или варианты ответов. Они могут состоять из двух частей: открытого вопроса и вариантов ответа, которые к нему добавляются. Например: *что бы вы хотели у нас попробовать: мясо, рыбу или овощные блюда? какой чай вы предпочитаете черный классический, зеленый классический или фруктовый?* Обязательным условием альтернативного вопроса при его формулировке является наличие альтернатив или вариантов: *могу я подать десерт сейчас или позже? вы*

*предпочитаете воду с газом или без? вам подать утку с рисом или картофелем?* Эти вопросы нужны для того, чтобы конкретизировать пожелания клиента и сузить воронку.

Третий тип вопросов – это закрытые вопросы, которые всегда задаются в последнюю очередь. Закрытые вопросы – это вопросы, предполагающие однозначный ответ: сообщение точной даты, названия, указания на количество, ответы «да» или «нет». При ответе на них мы получаем минимум информации, но это всегда точный и конкретный ответ. Например: *вы готовы делать заказ? вас больше всего интересует ассортимент пива? могу я подавать чай? полить сметаной? принести хлебную корзинку?*

Для лингвометодического анализа речевых потребностей работников данной сферы, мы обратились к лексическому словарному минимуму по РКИ (базовый уровень), исследовали регламенты, должностные обязанности и инструкции, изучили кулинарные книги и меню на русском языке из стран дальнего зарубежья, а также провели опрос работников сферы общественного питания. Результатом стали выводы о том, что лексический минимум уровня А2 + (под маркировкой «+», как было отмечено выше, следует понимать дополнительную профессионально ориентированную лексику работников сферы общественного питания) должен содержать следующие особые языковые средства:

1) Классификация заведений общественного питания. (*Ресторан, кафе, бар* (заведение, реализующее и специализирующееся на алкогольных/безалкогольных напитках), *столовая* (обычно при образовательных учреждениях или предприятиях), *бистро* (самообслуживание, подаются достаточно простые блюда, обычно русской кухни), *кофейня* (предлагает большой выбор десертов и выпечки, а также горячих и холодных напитков), а также заведения в названиях, в названиях которых отражена их концепция: *пельменная, шашлычная, блинная, пончиковая, шаурма и т.д.* Стоит также упомянуть слово «заведение», которое означает предприятие в целом

*(быстро, бар, столовая, ресторан, кофейня, кафе – это заведения общественного питания).*

2) Формулы речевого этикета. Сюда входят фразы приветствия, прощания, пожелания хорошего дня, комплименты, фразы представления себя, отказа и согласия. *Здравствуйте. Доброе утро/день/вечер. До свидания. Всего хорошего/доброго. Мы рады вас видеть в нашем заведении. Меня зовут... сегодня я буду вашим официантом. Приятного аппетита. Извините, но... К сожалению, у нас отсутствует...* Если гость постоянный: *И.О. мы рады снова видеть Вас. Вам как обычно, латте на кокосовом молоке?* (учитываются индивидуальные предпочтения гостя). В данном случае будет уместен комплимент. Официантам рекомендуется делать комплименты аккуратно и тактично, так как если сказать «*Вы сегодня великолепно выглядите*», может возникнуть вопрос «А вчера я выглядел плохо?», поэтому фраза «*Вы выглядите великолепно, как и всегда*» будет более уместной.

3) Носители русского языка часто употребляют уменьшительно-ласкательные суффиксы: *столик, чашечка, салфеточка, ложечка, ножик, вилочка, стаканчик, стульчик, чайничек. Принесите, пожалуйста, еще один стульчик. Чашечку кофе, пожалуйста.* Данные слова отражают специфику русской лексики. Исключение составляют те слова, в которых уменьшительно-ласкательный суффикс меняет семантику слова: чайник – чайничек (заварник), ложка (столовая) – ложечка (чайная).

4) *Заказать/ забронировать/ зарезервировать (что?)/ (где?). Я бы хотел зарезервировать столик у окна.* Стоит также обратить внимание на тип стола и время брони. Это может быть «*столик на двоих*» (предназначенный для двух человек) или «*двойной столик*» (состоящий из двух столов, если компания большая). *Забронируйте мне столик на 3 часа, пожалуйста. Забронируйте мне столик на компанию из 10 человек.*

5) *Где бы вы хотели присесть? Присаживайтесь, пожалуйста.*

Данную фразу не рекомендуется употреблять, так как слово «присесть» имеет отрицательную окраску (присесть на корточки) в сфере «общепита». С точки зрения профессиональной этики, лучше употреблять слова располагаться/ разместиться (где?). *Рекомендую Вам расположиться/разместиться у окна. Необходимо отметить, что располагаемся у окна, но в центре зала, на террасе, за барной стойкой.*

6) Необходимо учитывать и время приема пищи. Завтрак – завтракать/ позавтракать (где?), ужин – ужинать/ поужинать (где?), обед – обедать/ пообедать (где?). *Мы бы хотели сегодня у вас поужинать.* Очень часто в речи носителей можно встретить слово «кушать/покушать», которое является лексический ошибкой, так как правильно использовать глагол «есть». *Что вы будете есть? Но ... не кушать.*

7) *Пожалуйста, наше, меню.* (Официант подает меню гостю). Зачастую, мы слышим ВАШЕ меню, вероятно, это обусловлено особенностью русского языкового мышления, но по факту, при обучении от этого отучивают, поскольку меню принадлежит кафе/ ресторану. Виды меню: *сезонное, детское, специальное, авторское, меню от шеф-повара, постное, вегетарианское.*

8) Вкусовые тонкости: *горький, сладкий, кислый, соленый, острый, со вкусом/ следами (чего?)..., с ароматом/ нотками...(чего?).*

9) Категория блюд/ позиций: *закуска, первое (суп), второе (основное), десерт.*

10) Разница между словами «блюдо», «порция», «позиция». Позиция в меню = блюдо в меню. Порция = количество еды на тарелке за один заказ (большая, маленькая, на одного, на двоих).

11) Образование слов: соль – *солянка*, перец – *перечница, салфетка, салфетница*, пепел – *пепельница*.

12) Напитки: *спиртные (алкогольные), безалкогольные.* Необходимо отметить и способ подачи, а именно: *рюмка водки, бокал вина/ шампанского/*

пива или *кружка* пива, *шот* текилы, стакан сока, *порция* виски, *чашка* кофе/чая (*черный, зеленый, фруктовый*), *коктейль* (*освежающий, лонг-дринк* (который пьется долго, маленькими глотками)). Стоит отметить, что слово *коктейль* имеет два значения: 1) напиток, 2) блюдо (*коктейль* из морепродуктов). Типы вин: *красное/ белое/ сухое/ полусладкое/ сладкое*.

13) Название ингредиента – *мясо (мясное), рыба (рыбный), морепродукты, овощи (овощной), фрукты (фруктовый), молоко (молочный)*, а также их более детальная характеристика: *мясо (говядина, баранина, курица, свинина ...*

14) Необходимо обратить внимание и на технологии приготовления пищи. Мы выделили глаголы, которые, на наш взгляд, наиболее частотны в употреблении : *бланировать, варить (на пару, на водяной бане, на паровой бане), взбить, тушить, глазировать, гриллировать, дегласировать, жарить (во фритюре, на гриле, на вертеле), замариновать, замесить (вымесить), запанировать, запечь, заправить, затянуть, заколеровать, истолочь, карамелизировать, нарубить, нашинковать, нашинговать, обжарить, отбить, откинуть, отсадить, отсушить, пассеровать, пошировать, припустить, пряжить, раскатать, резать, нарезать, томить, тушить, фаршировать, фламбировать, франпировать, запекать, коптить. Формы, применение, а также сочетания данных глаголов можно найти в Приложении 2.*

15) Использование приставки -пере- в значениях:

- сделать что-то слегка (*перекусить*);

- действие в объёмах сверх необходимого (*переесть, переварить, пережарить, пересолить и др.*);

-повторное действие над чем-то, сделать еще раз (*переделать*) и приставки -недо – в следующих примерах: неполнота действия, недостаточно по сравнению с нормой (*недоварить, недоготовить, недожарить, недосолить*);

16) Блюдо может «выглядеть», «пахнуть», быть «на вкус», «по вкусу». *Это блюдо выглядит замечательно и пахнет восхитительно. Если на вкус как отравка – то точно диетическая пища. Это блюдо мне по вкусу (= нравится). Мясо змеи по вкусу и аромату напоминает курицу;*

17) *Без + Родительный падеж*, когда мы хотим исключить какой-то ингредиент (*без сахара, без глютена*). *Из + Родительный падеж (из меню, блюдо из мяса);*

18) *С высоким/ низким содержанием (чего?). С высоким содержанием сахара;*

19) *«Вам повторить хлеб, напитки...?»* Предложение «повторить» уместно, когда у гостя почти ничего не осталось в тарелки или бокале/чашке;

20) Когда гости за столом, но официант видит, что посуды много и ее можно убрать: *«Позвольте, я уберу?»* или *«Разрешите убрать?»*. Русскоговорящий человек в таких ситуациях чаще всего говорит *«Я могу убрать?»*, но тут проявляется особенность значения слова «могу» - быть в состоянии что-то сделать. При такой постановке вопроса напрашивается фраза *«Ну так если ты можешь, то давай делай, зачем вообще спрашиваешь»*. Похожий момент и со словом «убрать». Носители русского языка чаще говорят «заберу», а не «уберу». Тут важно обратить внимание на негативный оттенок значения слова «забрать» – что-то отнять. Поэтому данное слово сотрудники заведения общественного питания стараются не употреблять;

21) При оценке качества блюда или сервиса используются следующие прилагательные: *замечательный, восхитительный, прекрасный, удивительный, лучший, обычный, плохой*. Фразы: *Мне понравилось/ не понравилось, было вкусно/ невкусно*.

Лингвометодический анализ речевых потребностей работников сферы общественного питания помогает определить вектор формирования профессионально-коммуникативной компетенции, а также выделить

компоненты интегративной ЛММ обучения русскому языку как иностранному работников СОП с применением информационных ресурсов лингводидактической направленности.

Особенностью медиатекстов, полезных в качестве учебного материала при обучении русскому языку как иностранному будущих или настоящих специалистов в сфере общественного питания, является не только их тематическая направленность, лексико-грамматическая насыщенность и реалистичность, но и их рекламная оценочно и экспрессивно окрашенная тональность. Например: *«Оазис в центре городской суматохи, тихий дворик, живущий своей жизнью, отгороженный от шумной и пыльной Москвы» (Эларджи); ««Одесса-мама» – это место, где все невзгоды отступают под натиском позитива, форшмака и хреновухи, а цунами неприятностей разбивается о волнорез душевности зеленых щей с телячьими ребрами; воплощение современного дизайна, профессионального обслуживания, вкуснейшей кухни и разнообразия развлечений для Вас» (Райская трапеза).*

За счёт такой тональности тексты обладают дополнительными возможностями воздействия и на обучающихся, что повышает их (текстов) образовательную лингвометодическую ценность. Разбирая эти тексты, слушатели становятся участниками реального рекламно-информационного медиaprостранства, которые могут на собственном опыте эмоционально осваивать лексику и грамматику русского языка соответствующей тематики. Например: *«За кухню отвечает легендарный и признанный во всем мире знаток паназиатской кухни Джек Вонг. Уже много лет он является абсолютным мастером своего дела»; «Главную роль здесь играет шеф-повар Соломон Долидзе, создавший меню, от которого невозможно оторваться. Говорят, за его хинкали, пхали, харчо и сулугуни можно примчаться с другого края Москвы, ну а домашние лимонады, национальные вина, чача и мацони со злаками с первого раза вызывают привыкание» (ресторан «Натахтари»). В данном тексте сочетаются и кулинарная лексика, и экспрессивные средства*

образности.

Именно такими высказываниями на русском языке должны научиться свободно владеть официанты, метрдотели и менеджеры. В их обязанность должно входить грамотное представление шеф-поваров как ключевых сотрудников предприятий общественного питания. Например: По версии портала instyle.ru, «Максим Тарусин входит в десятку самых талантливых поваров Москвы. Имея уникальный опыт стажировок на кухнях ресторанов от США до Китая и обучения во Франции у Алена Дюкасса, он умеет подать отечественные продукты в самом выгодном свете, а исконно русские рецепты – в новой авторской версии, более современной, емкой и изящной. За плечами Максима Тарусина работа шеф-поваром в известных московских ресторанах «Dr. Живаго» и «Воронеж». Осенью 2018 года он занял должность шеф-повара ресторана «Восход» в парке «Зарядье». В меню он ловко миксует блюда народов бывшего СССР.».

Данные тексты ориентированы на целевую аудиторию – потенциальных посетителей, постоянных клиентов и заказчиков доставки еды, - а следовательно, уже являются образцом речевой коммуникации, направленной на привлечение внимания к деятельности предприятий общественного питания. Например: «Наши повара – это мастера своего дела, которые в каждое блюдо вкладывают частичку своей души и воплощают в жизнь кулинарные идеи» («Корчма Тарас Бульба»); «Шеф-повар из Сицилии покорит ваши сердца такими блюдами как паста с морепродуктов, папарделли «Четыре сыра», тонарелли с чёрным трюфелем, ризотто с чернилами каракатицы, ризотто с креветками» («La Provincia»).

В подобных текстах рациональная мотивация (выгоды, которые получает пользователь, в результате посещения того или иного ресторана) органично соединяется с эмоциональными рекламными мотивами. Так формируются речевые поведенческие характеристики участников данного вида коммуникации, роли которых становятся центральными в учебных



коммуникационных упражнениях. Например: *«Ресторан «Вино» – это винный бар. У нас вы можете провести время с друзьями или родными. В нашей винной карте мы предлагаем большой выбор сухих, полусладких, крепких вин из разных сортов винограда. Наше заведение работает как хинкальная и шашлычная. В меню представлены блюда европейской кухни» (ресторан «Вино»).*

Совершенно особым видом письменного текста, который должен быть использован в качестве подручного образовательного строительного материала, становится меню – многофункциональный текст как скрытое сообщение, которое нацелено на продажу блюд, привлекает к ним внимание посетителей, вызывает любопытство и повышает вероятность совершения покупки, развлекает и информирует грамотными и аппетитными описаниями блюд, убеждает в правильности выбора (*«Закуска со сладкими томатами, хрустящими огурчиками, сулугуни и оливковым маслом» («Москва»); «Традиционное угощение Тверского края. Вареники из дрожжевого теста с мясной начинкой. Обжариваются в масле и подаются со свежей сметаной» («Москва»)*). Меню становится мультимедийным текстом, так как фотоиллюстрации предлагаемых блюд и напитков несут на себе огромную мотивационную нагрузку.

Специфической универсальной приметой таких текстов становится их лингвокультурная и стилистическая обусловленность. Безусловно и объективно, в лексический минимум сотрудников должны войти названия блюд, которые присутствуют в меню. Эти блюда можно разделить на несколько групп: 1. Общеизвестные блюда (*«Оливье», «Греческий салат», «Цезарь», «Панакота», «Тирамису», «Чизкейк»* и др.); 2. блюда, названные по имени их создателя (*«Бефстроганов»* - в честь графа Строганова, который придумал приготовление говядины с грибами в сметане); 3. популярная грамматическая конструкция «что-либо по-... (название той или иной страны, города или народа): омлет по-московски, котлета по-киевски,

баранина по-турецки, плов по-бухарски и пр.); 4. Лексические заимствования-кальки из других языков (китайское блюдо «*Маишан шу*», местный вариант макарон по-флотски, что в переводе означает «муравьи карабкаются на дерево»).

Предлагаемые обучающимся тексты содержат много лексики, которая формирует образ предприятия общественного питания. В коммуникативно ориентированных упражнениях данная лексика должна послужить полезным материалом для упражнений по выбору / подбору, составлению диалогов и других симулятивных заданий.

Метафоры образно отражают преимущества кафе или ресторанов: *вкусное путешествие для настоящих гурманов (Menza), тонкий вкус паназиатской кухни (MadameWong), райский уголок итальянской кухни (Лимончино), гостеприимный уголок провинциальной Италии («LaProvincia»), кусочек солнечной Италии («VillaPasta»)* и др. Эпитеты сопровождают описание предприятий общепита: место - *удивительно красивое и атмосферное*; меню – *креативное*; атмосфера - *уютная, уникальная, приятная, дружелюбная, располагающая, расслабленная, доверительная*; залы – *просторные, светлые*; обстановка – *великолепная, расслабляющая, доброжелательная*; блюда – *роскошные*; общение – *приятное*; музыка – *живая* и т.п.

Тексты демонстрируют характерные грамматические конструкции: «В меню «Остерии Марио» - любимые итальянские блюда: *настоящая* римская пицца на тонком тесте, *пряный* томатный суп с морепродуктами «Качукко», мидии в белом вине, *ароматная* паста и ризотто, *щедро посыпанные* пармезаном, «Капрезе» со сладкими томатами, *крепкий* ристретто, который приведет в чувство после сытного обеда и, конечно, *воздушный* «Тирамису» со стружкой черного шоколада».

Также полезны для отработки диалогических упражнений две формы глаголов: 1. глаголы в повелительном наклонении: «Попробуйте фирменный

салат «Авлабар» с *нежным* куриным филе, *терпким* чесноком и грецкими орешками; отведайте *дивные хинкали* с *отборной* бараниной и *горячими* кукурузными лепешками мчади; насладитесь мясным «Чашашули» с *традиционным душистым* ароматом хмели-сунели и узнайте, каков на вкус *настоящий* цыпленок табака, – и вы вряд ли останетесь хотя бы на малую толику безразличны к каждому этому лакомству» (Авлабар); 2. глаголы в форме будущего времени: «Здесь вы познаете истинное наслаждение, здесь вы откроете в себе способность почувствовать и познать этот мир на вкус» (Моремясо); «Великолепные блюда восточной и средиземноморской кухни, приготовленные талантливым шеф-поваром, приятно удивят вас своим изысканным вкусом, а уютные диванчики и ароматный кальян помогут расслабиться и восстановить душевное равновесие» (Кешью).

В качестве примера активного внедрения симулятивности в практику преподавания РКИ нас непосредственно интересуют те программы, которые могли бы использоваться иностранными учащимися, изучающими русский язык, для самостоятельной работы или преподавателями при подготовке к занятиям. В содержание ЛММ обучения специалистов и работников СОП необходимо включить подобный дидактический материал. Примером такого ресурса может служить интернет-курс «Время говорить по-русски» ([speak-russian.cie.ru](http://speak-russian.cie.ru)). Разработчики данного ресурса утверждают, что эта программа помогает учащимся преодолеть психологический барьер на начальном этапе изучения иностранного языка. Это происходит благодаря многосерийным анимационным фильмам, размещенным на данной платформе, герои которых сделаны из пластилина. Эта «пластилиновая реальность» позволяет относиться к героям не совсем серьезно, так как над ними можно посмеяться и поиронизировать.

В программе представлены 11 разделов: основной курс, грамматический справочник, тестирование, словари и т.д. Все разделы курса связаны между собой и одновременно автономны. Их можно использовать

параллельно с главным разделом и независимо от него. Главный раздел интернет-ресурса «Время говорить по-русски» – это основной курс, который состоит из 10 уроков: 1) «В аэропорту»; 2) «В гостинице»; 3) «В номере»; 4) «В ресторане»; 5) «Разговор по телефону»; 6) «Обмен валюты»; 7) «Пешком или на транспорте»; 8) «Джон и Мария встретились»; 9) «Идем в гости»; 10) «Джон и Лева в гостях у Марии».

Эти уроки являются частями многосерийного анимационного фильма, которые связаны общим сюжетом и сквозными персонажами. В самом начале урока учащиеся знакомятся с темой урока, с конструкциями и грамматическими темами, которые впоследствии отрабатываются, со страноведческим материалом, представленным в части фильма. Урок состоит из нескольких сцен. Ключевая часть урока - просмотр видеофрагмента. Эпизоды фильма построены на ситуативно-тематических диалогах. После просмотра фрагмента фильма учащимся предлагают сделать различные лексико-грамматические и коммуникативные упражнения, опираясь на разделы «Словарь» и «Грамматический комментарий».

Завершить урок можно проверочным тестом (аудирование, грамматика, чтение, письмо) или контрольной работой. Раздел «Страноведение» содержит материал о реалиях русской жизни и помогает развивать навыки чтения и говорения. Благодаря «Медиатеке», учащиеся могут развивать навыки восприятия и понимания речи на слух в её потоке через прослушивание современных и народных песен, отрывков из популярных русских фильмов. В «Библиотеке» собраны тексты, которые были специально написаны для учебного курса.

Подобную схему отдельных уроков можно успешно использовать при обучении русскому языку иностранных специалистов СОП. В качестве примера мы рассмотрим фрагмент урока «В ресторане». Это четвертый урок, состоящий из двух сцен: «В ресторане. Меню» и «Что на завтрак». В сцену 1 входят предпросмотровые задания, а именно, изучение новых слов (*названия*

блюд (омлет, пельмени, кекс...), ингредиенты, последовательность подачи блюд (закуски, первые блюда, десерт) и выражений (Не хотите еще...? Мне хочется/ нравится/ не нравится...), их отработка в интерактивных упражнениях (задания на соотнесение). Далее следует «просмотр» диалога, который возможно воспроизвести как с русскими субтитрами, так и без. Если прослушивание вызывает у учащихся трудности, то можно воспользоваться опцией «Показать диалог в отдельном окне». Данный диалог-симуляция показывает ситуацию, происходящую в ресторане. Герои диалога – официант и клиент. После «просмотра» предлагаются задания на понимание. Также присутствуют такие полезные дополнительные опции, как словарь (слова из урока упорядочены в алфавитном порядке), грамматический справочник (в данном уроке акцент сделан на Дательный падеж) и интерактивные упражнения (грамматические, фонетические, речевые, письмо, лексические).

Использование данного ресурса помогает овладеть лексическим минимумом (около 1000 единиц), научиться выражать просьбу, желание, несогласие и т.д., понимать русскую речь на слух и поддерживать разговор, адаптированные тексты бытового и социально- культурного характера помогут учащимся быстрее понять русскую культуру и менталитет.

Технология (metod) «симуляция» может применяться и без использования информационно-компьютерных технологий. В данном случае остается креативная форма подачи и отработки материала, модульная структура, а также необычный дизайн. Мультимедийность выступает фоном основного действия.

Примером симулятивного занятия по РКИ может стать тема, которую учащиеся изучают в рамках дисциплин по речевому общению, – «Национальная кухня (Кухня народов мира)». На сегодняшний день, большое количество университетов, колледжей и курсов предлагают подготовку и переподготовку по направлениям «Туризм, гостиничный бизнес», «Ресторанный бизнес». Несомненно, тема еды очень актуальна, а

гастротуризм (гастрономический туризм) набирает популярность с каждым годом. Симуляционные задания по данной теме могут быть разыграны в двух ситуациях: 1) в языковой среде (в России), когда, например, иностранному повару необходимо знать русский язык для презентации блюда; 2) вне языковой среды, когда необходимо обучить менеджеров, официантов и другой обслуживающий персонал. Функцию модератора может выполнять преподаватель или учащийся, который знает русский язык лучше всех в группе. Работа ведётся в несколько этапов. Для создания условий симуляции каждому учащемуся необходимо дать определенную роль, речевую задачу и обеспечить грамматическим материалом (в нашем примере мы рассматриваем учащихся с уровнем владения русским языком А2+, а слова и выражения, которые необходимо знать учащимся на данном этапе обучения, взяты из словарного минимума по РКИ).

На первом этапе ведется подготовительная работа. Это важная часть работы, так как у учащихся обычно имеется недостаточно навыков для спонтанного и свободного общения. Проводятся предварительные занятия, на которых с помощью наглядных способов презентации новый лексический и грамматический материал вводятся с опорой на ситуацию. Также рассматриваются и отрабатываются диалогические единства (вопрос-ответ). Это необходимо для последующей удачной симуляции и спонтанной коммуникации.

Этап второй – раздача ролей, - на котором учащемуся заранее дают конкретную роль, так как учащиеся, чей уровень владения русским языком А2-А2+ испытывают речевые трудности из-за недостаточного владения узкоспециализированной лексикой.

Роли, которые мы предлагаем:

1) Официанты. Их главная обязанность – обслуживание гостей (*Здравствуйте, могу ли я принять ваш заказ? Вы уже определились с выбором? Как насчет десерта \ напитков?*), также ему необходимо знать

состав и название блюд (*Название морепродуктов, мяса и их способ приготовления, название фруктов, овощей, паст, соусов и др., а также ориентировка в алкогольных и безалкогольных напитках. Пр.: Это блюдо состоит из ..., подается в холодном\горячем виде, вместе с ... соусом, на подушечке из ..., с добавлением .... В качестве напитка, я бы порекомендовал вам взять ...*), их очередность (*Первое, аперитив, основное блюдо, десерт*), а также решать вопросы, если с блюдом возникли какие-то проблемы (*Извините, я поменяю блюдо*).

2) Клиенты. В их активный лексический запас входит общение по поводу бронирования столика (*Здравствуйте., я бы хотел заказать\забронировать\зарезервировать столик*), выбора столика (*У вас есть свободный столик на двоих\троих ... Можно нам пересесть за другой столик? Есть ли свободный столик около окошка?*), заказа блюд (*Будьте добры, это блюдо. Мне, пожалуйста... Есть ли у вас вегетарианское меню? Есть ли у вас меню на английском, французском ...?*), оплаты счёта (*Счёт, пожалуйста. Рассчитайте меня, пожалуйста. Можно счет, пожалуйста. Можно оплатить картой\наличными?*), знание названий основных продуктов питания (*Из каких ингредиентов состоит данное блюдо? Что входит в состав данного блюда?*), высказывание просьбы, недовольства, подача жалобы (*Скажите, пожалуйста, где здесь можно помыть руки? Могу я взять\заверните мне с собой. Принесите, пожалуйста еще один стул\стульчик? Это блюдо холодное. Позовите менеджера!*).

3) Метрдотель или официант-распорядитель в ресторане. В его задачи входит бронирование столика (*В какой день вы хотите зарезервировать и в какое время? Какое количество человек? В зоне для курящих или некурящих?*), приём гостей (*Здравствуйте, рады видеть вас в нашем ресторане. Вы бронировали столик, в какое время? На какое имя и какое количество человек? Я проведу вас к вашему столику.*), организация заполнения зала (*К сожалению, все столики заняты, но вы можете*

*присесть за барную стойку. Как только освободится столик, я вас обязательно пересажу).*

4) Менеджер. Одной из его основных функций является разрешение конфликтных ситуаций. *(Наш ресторан приносит Вам свои извинения. Вы немедленно решим вашу проблему. Ваш ужин за счет заведения.)*

5) Повар. Помимо приготовления блюд, повар проводит мастер-классы, рассказывает о концепции своего блюда, представляет авторское меню, общается с клиентом, желающим поблагодарить его за качественное обслуживание *(Позвольте мне представить ... Свое меню я разработал ... В этом блюде присутствуют нотки ... Моим главным ингредиентом является ...).*

6) Бармен. Обслуживает клиентов, которые заказывают алкогольные и неалкогольные напитки *(Что Вы будете пить? Какой коктейль Вы предпочитаете? Хотите повторить? ... ).*

По желанию, для полноты и реалистичности, создается концепция ресторана. Разрабатывается меню (в нашем случае это может быть их национальные блюда); приносятся все необходимые приборы, по возможности, костюмы.

Третий этап предполагает моделирование. Именно этот этап способствует трансформации приёмов ролевой игры в симуляционное обучение. Создается ситуация, максимально приближенная к реальной жизни. Лучшим способом быстрой активизации речевых навыков учащихся, на наш взгляд, является создание конфликтной ситуации, которая требует незамедлительного принятия решения. В нашем случае это могут быть ситуации, в которых гость недоволен едой, обслуживанием, споры и конфликт между клиентами, ошибка в бронировании, а следовательно, и отказ от предоставления столика, обсуждение приготовления блюда, получение, проверка и сбор продуктов и пр.

В лингвометодической модели обучения РКИ для специалистов СОП,



опирающейся на симулятивные тренинги, чётко моделируются содержательная и формальная стороны, которые находятся в тесном взаимодействии и взаимозависимости. В содержании определяются проблемные ситуации, к каждой из которых происходит подбор дидактических материалов (тексты, аудиозаписи, видеоматериалы, интернет-ресурсы и т.д.). Вторая сторона модели включает в себя выбор методов проведения, приёмов и форм тренингов, а также способы их проведения. Основными этапами моделирования коммуникативных ситуационных тренингов, предусмотренных содержанием, целями и задачами ЛММ обучения РКИ для специалистов СОП являются проектирование, подготовка и реализация, а также оценивание.

На этапе проектирования выявляется цель симулятивного тренинга, определяются тематика и проблематика коммуникативных ситуаций (замысел, название, местонахождение, содержание), выбирается стратегия деятельности, отбираются дидактический материал и необходимое оборудование. На этапе подготовки и реализации происходит изучение дидактического материала, поиск в интернете и других источниках дополнительной информации для моделирования коммуникативной ситуации, распределение задач между обучающимися. Как аудиторная, так и внеаудиторная самостоятельная работа базируются на выполнении лексико-грамматических коммуникативных упражнений по текстовым материалам, работе с фотографиями, иллюстрациями, аудио- и видеоматериалами и т.д. Благодаря тренировке всех видов речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование и говорение) в ходе реализации ЛММ формируются межкультурные, социальные и прагматические компетенции [Mutet, 2002: 35].

Предварительно, до начала реализации обучающего симулятивного тренинга, обучающиеся получают основную краткую информацию: описание ресторана, его различных подсобных помещений. Происходит распределение

обучающихся по местам, обустроиваются их места работы и начинается их общение. Сама реализация состоит из трех этапов: введение, проведение и подведение итогов. В ходе введения разрабатываются образы персонажей на основе заранее заданной информации. А после проведения симулятивного тренинга обучающиеся задают интересующие их вопросы о содержательных аспектах симуляции, обмениваются своими мыслями и чувствами и, разумеется, обсуждают языковые проблемы [Ecke, 2001: 161].

### **3.2. Организация операционального компонента ЛММ обучения РКИ контингента СОП**

Выявленные особенности языкового профиля определяют и структурную специфику ЛММ. Конструктивные принципы ЛММ профессионально ориентированного обучения специалистов сферы предприятий общественного питания могут опираться на подробно разработанную и всесторонне обоснованную систему упражнений, разработанную Вохминой, Куваевой и Хаврониной в их фундаментальной работе «Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (на примере русского языка как иностранного)» [Вохмина, Куваева, Хавронина 2020]. Мы полагаем верным выделить три системных блока тренингов: предметная ситуация (подготовительные тренинги), условная речевая ситуация (условно-коммуникативные тренинги) и естественная речевая ситуация (коммуникативные тренинги).

К первой группе относятся простейшие условно-коммуникативные тренинги, основанные на наблюдении, осознании, имитации без выбора или с выбором готового языкового материала / невербальной реакции. Такие тренинги предполагают имитацию, чтение по ролям, наблюдение, подкреплённое переводом. Преподаватель подготавливает и предлагает прочитать, повторить предложения, связанные с ситуациями посещения предприятий общественного питания. При выполнении этих тренингов

устанавливается чёткая связь языкового знака с отображаемой действительностью и осознаётся разница между способами этого отражения в русском и родном языке обучающегося. «Цель – создать в памяти учащихся звуковой, а затем и зрительский образ нового грамматического явления, они выполняют важную роль в становлении навыка, поэтому их нельзя рассматривать как механический вид работы» [Хавронова, 2008: 23]. Затем тот же материал осваивается в диалогах, тренингах с числительными (в сфере общественного питания работникам постоянно приходится иметь дело с подсчётами в счёте, рецептуре и т.д.), чтении коротких текстов по ролям, тренингах с презентацией и репрезентацией грамматических тем, в которых объясняется необходимый материал - притяжательные местоимения, глаголы движения и пр. Читать диалоги по ролям несколько раз, меняясь местами. Главная цель – научить студентов понимать различия в использовании глаголов движения в реальной речи.

Следующий вид тренингов связан с аналитическим наблюдением, цель которого - продемонстрировать определённый языковой факт, привлечь к нему внимание, объяснить его форму и значение. Например, для демонстрации изменения окончаний существительных в зависимости от падежа можно использовать песню или стихотворение С.Михалкова, например, про овощи. («Хозяйка однажды с базара пришла...»), чтобы в лёгкой развлекательной форме провести наблюдение за тем, как работают грамматические формы. Можно усложнить упражнение, предложив учащимся придумать свои варианты овощей.

*Хозяйка однажды с базара пришла,  
Хозяйка с базара домой принесла:  
Картошку, капусту, морковку, горох,  
Петрушку и свёклу, о-о-о-ох!..*

Ещё один вид подготовительных тренингов - со зрительной опорой, в которых можно продуктивно использовать многочисленные популярные

журналы по кулинарии. Например, на глаголы совершенного / несовершенного вида *варил – сварил, жарил – пожарил...* В результате ученики должны сами понять правило образования глаголов прошедшего времени, соотнести глагольные окончания с определённой глагольной группой. Одновременно можно взять более сложные конструкции, которые постоянно употребляются при описании приготовления блюда, например, сложноподчинённые предложения с союзом *чтобы* или с формулой «*довести до... кипения*».

Также сюда можно подключить тренинги на косвенное наблюдение и проанализировать глаголы *успеть, смочь, суметь*, которые часто используются при заказе столика в кафе или ресторане, а также при заказе блюд или продуктов в интернет-ресурсах.

Безусловно, полезны тренинги, развивающие наблюдение, подкреплённое переводом на родной язык. Сюда же можно отнести, например, сравнительное изучение слов *целый, целая / весь, вся* в тренингах, демонстрирующих различия в обозначении одинаковых явлений, например, *целый стакан молока / весь пакет муки* и т.д. Затем тот же материал прорабатывается в тренингах, призывающих присоединиться к высказыванию в диалоговых конструкциях, ответить на общие или альтернативные вопросы, проверить понимание текстов вопросами с ответами *Да / Нет*.

К следующей группе подготовительных тренингов следует отнести отработку наблюдения, сопровождаемого экстралингвистическими действиями (в соответствии с содержанием языкового материала), например, имитацию приготовления блюда, сопровождаемую соответствующими жестами. Так, понимание текста подтверждается с помощью элементов невербальной коммуникации. Например: «*Чтобы приготовить яичницу, надо взять два яйца, немного масла и сковородку. Смазать сковородку маслом, поставить её на плиту, разогреть, затем выбить яйца на*

*сковородку и довести до готовности.».*

Затем этот текст можно воспроизвести от первого лица в прошедшем времени, а также как рекомендацию – от второго лица.

Следующим шагом является определение соответствия формы и содержания языковых знаков, установление смысловых связей между реалиями действительности и явлениями языка, тренировка операций сличения, идентификации и различения информации, а также выбора. Например, соответствие между рисунками на тему приготовления пищи или обслуживания в ресторане и диалогами, выбор соответствующего рисунка. Или составление предложений из готовых частей с образцом или без него, выбор, подстановка, соединение, комбинация материала, добавление к наблюдению, соответствию слова, продолжение предложения, что в целом позволяет добавить операцию прогнозирования.

В данную группу можно также включить такие тренинги, как выбор готовой языковой формы (из данных) с опорой на зрительную опору или контекст (*включи или выключи плиту \_ включите в счёт*), а также ответ на общий или альтернативный вопрос с выбором да / нет , который требует личного отношения говорящего к высказыванию (*В салате есть грецкие орехи? – Нет, у многих посетителей на них аллергия*). Такой тренинг можно дополнить различными реакциями: скажите, что вы делаете то же самое (*Я тоже не кладу в салат грецкие орехи*), выберите подходящее по смыслу слово (*грецкие / греческие орехи*).

Следующая группа тренингов посвящена самостоятельному формированию некоторых элементов структурирующего уровня, то есть грамматического оформления той или иной части высказывания. Речевые навыки формируются с помощью отработки операций речевого механизма на этапе нахождения полной формы слов или общей схемы высказывания. Тренинги на подстановку, трансформацию и подбор стереотипных ситуаций становятся игровыми по характеру.

В тренингах по завершению грамматической структуры предложения необходимо найти полные формы слов или вставить пропущенные слова в предложении. Например: «В *четверг* повар должен готовить только *рыбные* блюда. А в *среду* – только *мясные*. // По утрам мы предлагаем *бизнес-ланч*, а *днём* – *комплексный обед*». Работу можно организовать с помощью соответствующих картинок.

Степень понимания учащимися изучаемого грамматического материала можно проверять в тренингах с выбором нужного слова (из данных) и грамматическим оформлением предложения. Например: «Выберите глагол и поставьте его в нужную форму (глаголы движения без приставок, совершенного / несовершенного вида): *налить* / *вылить*, *мешать* / *смешать* и т.д.). При этом можно добавить приём замены рисунков словами.

Также будут полезны составление предложений, кратких диалогов по образцу или на основе текста, составление предложений из предложенных слов и словосочетаний или ситуативные упражнения с полным описанием коммуникативных ролей и коммуникативных целей участников заданной речевой ситуации, составление диалогов по заданным ситуациям. Например, познакомьтесь с ситуацией и скажите, что сказали в этой ситуации бармен, посетитель, метрдотель, официант. Начните диалог от лица кого-то из них.

Отработав тренинги предыдущей группы можно перейти к самостоятельному поиску элементов предложенного содержания и его языкового оформления с целью закрепления связи между языковой формой высказываний и речевыми ситуациями. Следует предложить обучающемуся текст, включающий в себя нужные слова или грамматические конструкции, и попросить найти их в тексте. Например, названия профессий, связанных со сферой общественного питания, или грамматические конструкции, характерные для обслуживания в предприятиях общественного питания или приготовления блюд или покупки продуктов. Также можно добавить нужные

слова по смыслу, чтобы завершить предложения. Затем следует перейти к тренингам на самостоятельные поиски нужных слов и их грамматическое оформление в форме заданий закончить предложения или отреагировать на ошибочную информацию. Например: *Не пора ли подать десерт? / Что хочет на десерт Ваша дама? Может, жаркое?*

Затем следует отработать составление предложений и диалогов по образцу или на основе прочтения текста. Это позволяет расширить круг ситуаций, в которых может использоваться отрабатываемый языковой материал. Диалоги составляются самостоятельно, с новым языковым материалом, но по имеющемуся образцу. при этом «языковой материал проходит стереотипизирующе-ситуативный этап формирования навыков» [Шатилов 1986]. В этом разделе можно предложить обучающимся послушать и разыграть диалоги, затем составить аналогичные диалоги. Например: *Где наш официант? / Где готовят самые вкусные пожарские котлеты? В Торжке? А как туда добраться?* Тренинг на составление предложений может стать условно-коммуникативным в том случае, если диалог развернётся между участниками учебной группы, взявшими на себя определённые роли и получившими набор языковых единиц и конструкций.

Следующий вид тренингов – ситуативные упражнения с частично обусловленными речевыми действиями в предложенных обстоятельствах. Предварительно даётся описание конкретной ситуации, в которой происходит разговор, но языковая реакция при этом не ограничивается одной репликой, а требуется её расширение, которое ученики выполняют самостоятельно. Например: *Выберите вино к заказанным блюдам, обсудите с официантом или сомелье качество и выбор вина.* Таким же образом можно с помощью этих выражений составить диалоги к предложенным ситуациям. Например: *Завтра в ресторане будет свадебный банкет / новогодний корпоратив. Какие записки написал шеф-повар своим помощникам, если: в меню есть пирожки с мясом, но на складе закончилась мука, а Антон утром*

*едет в супермаркет.*

Другие участники этой речевой ситуации также вовлекаются в диалог, превращающийся тем самым в полилог или в комментарий по ситуации. Например: по завершении наблюдения ответить на вопросы *«Как Вы думаете, кто здесь с кем говорит, кто кому звонит?»*; прослушав диалоги, ответить на вопросы *«Как Вы думаете, где они происходят, кто с кем говорит?»*; провести диалог с такими вопросами: *«Скажите, как называются эти орехи? Какие орехи более калорийные, а какие – менее? Какие орехи дольше хранятся? Какие орехи вызывают аллергию? Какие орехи растут в вашей стране?»*.

К последней группе следует отнести тренинги варьирующе-ситуативного этапа формирования высказывания, связанные с импровизацией на основе предложенного текста, стереотипной ситуации, визуальной наглядности с использованием языковых подсказок. Это описание и комментирование визуальной наглядности, а также пересказ текста, направленный не только на сообщение информации, но и на выражение своего эмоционального отношения, оценки. Такая работа обычно делится на три части. Сначала предлагается текст с вопросами по нему. Например: *«Расскажите, о чём вам было интересно узнать из текста? Что нового вы узнали? Что из прочитанного вы знали раньше? Расскажите, как автор описывает поведение посетителей и почему. Как вы думаете, что в тексте самое главное?»*. На втором этапе учебной работы предлагается задание. Например: *«Представьте себе, что Вы, побывав в «Вареничной №1», рассказываете об этом месте своим друзьям. Выразите своё отношение к этому месту и поделитесь им с друзьями.»*. Третий шаг – это составление рассказа по предложенному плану или по сюжетной основе, связанной с распространённой жизненной ситуацией, когда по плану надо рассказать, где, когда, что было, что понравилось / не понравилось и т.д. Например: *«Расскажите, как провели эти дни участники международного*



*конкурса поваров в Москве? Познакомьтесь с некоторыми фактами жизни одного из самых известных историков русской кулинарии В.В.Похлёбкина. Расскажите его краткую биографию.».*

Дальнейшие усложнения коммуникативности связаны с переходом к проблемности обсуждаемых ситуаций. Так, проектные тренинги направлены на формирование кейсов на основе воспроизведения стереотипных ситуаций с использованием языковых конструкций. Также применяется принцип драматизации на основе прочитанного или прослушанного текста, когда освоенный текст разыгрывается по ролям в форме диалога или полилога. В этом случае должен совершиться переход сформированных навыков соотношения языкового знака с его значением на уровень умений комбинировать навыки в зависимости от потребности выразить то или иное содержание.

Так же эффективны для закрепления коммуникативных навыков при профессионально ориентированном обучении социально-ролевые игры с опорой на стереотипные ситуации, основанные на типичном поведении участников ситуации с жёстко регламентированными ролями и ограниченными языковыми средствами. Сюда можно отнести, например, речевое развитие разнообразных ситуаций, требующих советов и рекомендаций официанта / метрдотеля / повара / диетолога / продавца, при косвенно заданном языковом материале. В данном случае речевые умения состоят в «сознательной деятельности, основанной на системе подсознательно функционирующих действий, и направленной на решение коммуникативных задач» [Пассов, 1977: 39]. В предложенных обстоятельствах обучающиеся самостоятельно развивают ситуацию и реализуют возможные речевые реакции её участников. Например: *«К стойке бара подходит пьяный клиент. Что будет делать бармен?»*; *«Клиент торопится и при этом хочет заказать блюдо, которое надо долго готовить. Убедите его заказать другое блюдо.»*. Подобные социально-

ролевые игры могут содержать элементы ограниченной импровизации, так как предлагают не только решение конкретной коммуникативной задачи, но и сценарное развитие по нескольким возможным вариантам. Например: *«Вы пришли в ресторан заказывать свадебный банкет. Какие вопросы Вы зададите метрдотелю, менеджеру, повару? / Вы работники агентства по организации детского праздника в кафе. Придумайте детское праздничное меню.»*.

Подобные тренинги (задания) опираются на приём драматизации с дополнительными компонентами импровизации. В этом случае можно предложить обучающимся послушать подкаст о приготовлении блюд «Открытая кухня» (<https://podcasts.apple.com/ru/podcast/%D0%BE%D1%82%D0%BA%D1%80%D1%8B%D1%82%D0%B0%D1%8F-%D0%BA%D1%83%D1%85%D0%BD%D1%8F/id1482408118>). На основе прослушанного отрывка из подкаста можно разыграть по ролям подобную сцену, добавив своё отношение к разным блюдам, а затем – сделать своё предложение, что приготовить.

Также в данную группу тренингов можно отнести задание озвучить фрагмент фильма, в котором предварительно убирается звук. Отрывок посвящён сцене на кухне или в зале ресторана или кафе. Можно усложнить данное упражнение, вначале ознакомив участников с коротким трейлером фильма, затем – с выбранным фрагментом вместе со звуком. Слушатели должны посмотреть фрагмент, затем обсудить поведение действующих лиц и, наконец, самостоятельно озвучить фрагмент самостоятельно.

Таким образом, обучающиеся постепенно подходят к полной самостоятельности в выборе языковых средств для оформления собственной мысли в условной / естественной речевой ситуации. Такими ситуациями становятся ответы на частный вопрос, требующий самостоятельного развёрнутого высказывания после прочтения текста. Это могут быть отзывы

о прочитанном тексте с предложением своих текстовых вариантов, самостоятельное составление текста, продолжение текста. Сюда же следует отнести необусловленные речевые действия в предложенных обстоятельствах. Например: *«Друзья пригласили Вас в модный ресторан. Мнения о качестве его блюд разделились. Примите участие в разговоре. Выразите своё отношение к этим блюдам.»*; *«Ваш друг хочет стать поваром. Посоветуйте, как он может это сделать, если его родители против.»*.

Ещё одна разновидность подобных заданий - обсуждение, комментирование текста, снабжённого визуальной и прочей наглядностью. Например: *«Обсудить онлайн-рекламу ресторана «Субботица»*; *«Прочитать отрывок из рассказа А.П.Чехова «О брэнности» и прокомментировать её по вопросам «Что Вы думаете о русской масленице и о блинах? Полезная ли это еда, и почему она так популярна в России?»*.

Следующий раздел высоко коммуникативных тренингов - дискуссии, беседы, доклады, сообщения, сочинения, обращённые к жизненному опыту специалистов СОП, их профессиональным проблемам и интересам. Например: *«Вам предложили выбрать предприятие общественного питания для своего дня рождения. Посетите несколько сайтов популярных кафе и ресторанов, предлагающих проведение дня рождения, и обсудите, какое лучше выбрать и почему.»*; *«Согласны ли Вы с русской пословицей «Пустое брюхо к учению глухо»?»*; *«В какой ситуации можно использовать афоризм «Ты – это то, что ты ешь»?» и почему?»*; *«Согласитесь / не согласитесь с высказыванием «Путь к сердцу мужчины лежит через желудок». Выступите с докладом на эту тему»*; *«Вспомните, что Вы готовите на праздничный новогодний стол? Сделайте сообщение на эту тему с иллюстрациями.»*. Подобные задания можно сделать и по другим материалам: *«Новогодние меню в разных странах»*; *«Аппетит приходит во время еды»*; *«Война войной, а обед – по расписанию»*; *«Завтрак съешь сам, обедом поделись с*

*соседом, ужин отдай врагу».*

Проектные задания также могут использоваться в качестве учебных заданий коммуникативной направленности. Воспользовавшись имеющимися онлайн-картами, можно составить маршрут по заведениям общественного питания с их описаниями и виртуальными посещениями; можно составить рейтинг этих заведений по разработанным обучающимися параметрам и т.д.

К числу реальных или максимально приближенных к реальности ситуаций относятся и кейс-технологии, с помощью которых реализуется «выявление или формирование необходимых умений и навыков у обучающегося» [Белова, Рублёва, 2017: 31]. Например: *«Разработка рекламной кампании ресторана»*; *«Разработка технического задания на сайт ресторана»*.

К игровым интенсивным способам обучающей деятельности относятся и квесты как целенаправленный поиск заданной информации, который может быть представлен в привлекательном виде приключения или игры. Например: *«Собрать всю необходимую информацию для организации квеста «Приготовь обед для гостя»*, а затем собрать сложный рецепт от начала до конца». К подобным видам учебной работы можно также отнести тренинги или обсуждение заданной темы от имени своей маски. Например: *тренинг «Ведущий кулинарного ток-шоу»* или *«Маски-шоу официанта»*.

Если многие из выше рассмотренных тренингов и заданий являются симуляционными в той или иной степени, то наиболее глобальной симуляцией обучающего характера становятся проекты, в которых во главу угла выносятся понимание симуляции как «речевой деятельности, осуществляемой в ситуациях, максимально приближенных к реальным и стимулируемой коммуникативной задачей или проблемой, которые требуют личностного отношения обучаемых к фактам и событиям.» [Debyser, 1996: 4]. По справедливым замечаниям Л.Л. Вохминой, А.С. Куваевой, С.А. Хаврониной «использование технологии глобальных симуляций позволяет

значительно повысить эффективность процесса обучения, улучшить как лингвистическую, так и профессиональную подготовку учащихся, развить у них коммуникативную компетенцию» [Вохмина, Куваева, Хавронина, 2020: 68]. Эффективность профессионального ориентированного обучения работников СОП опирается на изучение языка в социальном контексте, что, в свою очередь, способствует формированию социолингвистической и социокультурной компетенций. Так достигается главная цель – научить иноязычных слушателей использованию компенсаторных стратегий в речи на русском языке, с помощью которых можно выражать одно коммуникативное намерение различными способами. Тем самым в результате обучения обучающиеся получают навыки свободной ориентации в реальных ситуациях и грамотного отбора языковых и стилистических средств для решения конкретных речевых задач, позволяющих качественно решить возникшие проблемы делового характера.

Разрабатываемый онлайн-курс предназначается как для самостоятельной работы, так и для работы в аудитории в качестве модели обучения. Большая часть заданий, например, в онлайн-формате, могут быть применены как в аудитории, так и в самостоятельной работе учащегося. Посредством комплекса тренингов учащиеся усваивают необходимые лексические единицы, а также формируют лексические навыки и умения. В его основу положено учение «о стадиях формирования навыков и умений, что позволило определить последовательность выполнения учебных действий с учетом постепенного преодоления как языковых, так и операционных трудностей — от имитации готового речевого образца через воспроизведение и трансформацию к самостоятельному конструированию и продуцированию предложения-высказывания» [Изаренков, 1994: 12].

Данные тренинги способствуют развитию коммуникативных умений и речевых навыков, формированию профессионально-коммуникативной компетенции. Опираясь на исследования А.И. Щукина, можно выделить 3

основные группы упражнений:

1. Речевые. Данный тип упражнений направлен на развитие речевых навыков (вопрос-ответ, беседы, дискуссии, симуляция, комментирование). В качестве примера мы предлагаем:

*- До закрытия ресторана осталось 20 мин. Гость хочет заказ мяса, но кухня отказывается готовить, так скоро закрытие, а время приготовления блюда – 40 мин. Единственной, что они могут приготовить на скорую руку – рыбу. Вы официант, и ваша задача представить рыбное блюдо так, чтоб гость захотел его заказать.*

*- Изучите меню ресторана. Из данного списка необходимо исключить три позиции. Какие это позиции? Аргументируйте свой ответ.*

*- Что вы скажете в ситуациях:*

- *Вам необходима соль или перец, но на столе их нет. Вы обращаетесь к официанту.*
- *Вы нашли волос в тарелке и просите заменить блюдо*
- *Попросите гостя уйти, покинуть ресторан*
- *Вы подали неверный заказ*
- *Вы не пускаете гостя, сославшись на «дресс-код»*
- *Вам очень понравилось блюдо. Похвалите шеф-повара за его шедевр.*
- *Попросите гостя заплатить за разбитый стакан*
- *Официанты не успевают накрыть стол вовремя. Вам необходимо их поторопить*
- *Вы вернули блюдо потому, что оно...*
- *У вас заказан стол на троих, а он накрыт на двоих.*
- *Вы пришли ресторан, а он полон. Вы администратор, и каждый гость для вас на вес золота. Вам необходимо попросить его подождать или предложить присесть временно за барную стойку*
- *Вы метрдотель. К вам в ресторан пришла очень важная персона.*

*Свободных мест нет, за исключением одного столика, где сидит одна девушка, а столик предназначен для четверых. Вам необходимо посадить гостя*

- *Гость отказывается платить за блюдо. Вы официант и просите помощь у администратора*
- *Вам необходимо рассказать официантам правила и приёмы общения с гостем*
- *Вы шеф-повар. Дайте мастер-класс по приготовлению блюда*
- *Составьте диалог и разыграйте его:*
- *Между официантом и гостем. Гость никак не может определиться с заказом. Официант пытается помочь.*
- *Конфликтная ситуация. В блюдо попал кусочек стекла. У гостя - шок и паника, а администратор пытается уладить конфликт.*
- *Гость недоволен. Ждет блюдо более 50 минут. Разочаровавшись в ресторане, собирается покинуть его. Задача администратора - выяснить причину ухода и недовольства, а также предотвратить уход гостя.*
- *Гость хочет отметить день Рождения в вашем заведении. Ваша задача - определиться с датой брони, помочь с выбором меню, узнать предпочтения гостя и выбрать лучшие места.*

2. Условно-речевые. Ниже представлены примеры:

- Выберите правильный вариант:

- *Этот сорбет очень ... . По вкусу напоминает лимон. (кислый, соленый, горький, острый).*
- *Я не буду заказывать основное блюдо. Остановлюсь на чашечке ... (виски, водка, чай, вино) и небольшом (основное, первое, десерт)*
- *Я хочу заказать вина. Принесите мне, пожалуйста ... . (меню, винную карту, порцию, список)*
- *Ваше ... – божественное. (порция, заказ, позиция, блюдо)*
- *И так, Ваш ... : черный чай с лимоном и чизкейк (блюдо, заказ,*

позиция)

- Соотнесите лексемы и их значения:

Таблица 4

Замесить	<i>Поместить блюдо в горячую духовку до образования румяной корочки или до полной готовности</i>
Запечь	<i>Готовить продукт путем помещения в воду и кипячения в этой воде в течение определенного времени</i>
Варить	<i>Готовить продукты при помощи прогрева без воды на горячей поверхности (чаще всего металлической сковороде). Обычная жарка предполагает добавление небольшого количества жира, лишь в качестве границы между поверхностью сковороды и продуктом. В некоторых случаях можно жарить и вовсе без жира</i>
Жарить	<i>Обваливать изделие перед жаркой в муке или сухарях. Делают это, чтобы предотвратить выделение влаги из продукта в жир, т.к. последнее может придать кулинарному изделию привкус мыла. Дополнительный эффект от панировки – образование хрустящей корочки на поверхности изделия. Различают мучную панировку, белую панировку (из молотых белых сухарей), красную панировку (из сухарей, подсушенных в духовке), фигурную панировку (из мелких кубиков или соломки, сделанной из черствого хлеба), двойную панировку (предполагающую обмакивание в муку,</i>



	<i>лезьон, а затем в панировочные сухари</i>
<b>Запанировать</b>	<i>Перемешать ингредиенты теста. Как правило, замешивают до придания однородной консистенции, а иногда и далее: некоторые виды теста, в частности дрожжевое, улучшаются от долгого замеса. Но есть варианты теста, для которых «замесить» означает просто «смешать», так чтобы составляющие еще можно было различить в смеси. Если тесто нужно месить долго, обычно говорят «вымесить»</i>

*- Заполните пропуски.*

*У нас женой сложилась традиция. Приезжая в Москву, мы каждый вечер ... в новом месте. Это может быть невероятно дорогой ..., небольшое ... или просто заведение, где можно быстро и недорого поесть. В народе его называют ... . Сегодня мы приехали в столицу и решили пойти в ресторан. Этот один из самых дорогих ресторанов в Москве. Был вечер пятницы мы и не надеялись, что будет свободный ..., так как мы не ... заранее. Но нам повезло, и как раз нам достался маленький столик на ... около ... . Далее было все по классике. ... принёс нам ... и мы сделали ... (Продолжение истории в online-приложении)*

*- Найдите неверное слово и исправьте его*

- В винной карте вы можете ознакомиться с сезонным меню ресторана.*
- Я не ем овощи, так как я вегетарианец*
- Можно мне кружку вина, пожалуйста*
- Это мясной ресторан, но тут нет мяса*
- Эта рыба сырая. Вы ее переготовили*

- *Бренди – безалкогольный напиток*
  - *Принесите мне, пожалуйста, ложку для чая*
- Составьте диалог, расставив реплики в правильном порядке.
- *Могу ли я принять Ваш заказ?*
- *Основное блюдо?*
- *Какой салат возьмете?*
- *Запеченную рыбу, пожалуйста.*
- *Не хотите ли десерт?*
- *Да, пожалуйста. Для закуски, я хочу коктейль из креветок.*
- *Я буду салат из овощей.*
- *Какой гарнир предпочитаете?*
- *Да. Я буду шоколадный пирог.*
- *Хм. Я думаю, пусть будут овощи.*

3. Языковые упражнения. Не коммуникативные упражнения, отрабатывают грамматический материал. Например:

- *Раскройте скобки, употребив правильную форму*

*Мне, пожалуйста, блюдо без (сахар, глютен, соль, перец)*

*Готовить/ приготовить (рыба, суп, завтрак, мясо, пельмени)*

*Блюдо из (рыба, говядина, морепродукты, свинина)*

*Есть/ съесть (завтрак, блюдо, суп, обед)*

- *Замените словосочетания с прилагательными синонимичными словосочетаниями с существительными*

*Рыбный пирог -*

*Мясное блюдо -*

*Малиновый торт -*

*Фруктовый десерт –*

- *Исправьте ошибки в тексте*

*Вчера мы с подругой решили сесть на диету. Первое, отчего мы решили оказаться, было сладкое. Мы стали покупать продукты из*

добавления сахару. Также мы решили перестать сходить в кафе, так как там много соблазна. Поэтому каждый вечер мы приготовим дома ...

Данные примеры входят в состав обучающей лингводидактической модели в качестве тренингов. Речевые тренинги лучше отрабатывать непосредственно в аудитории при живом общении, когда метод симуляции может применяться и без онлайн-ресурсов (см. глава 2). Но мы не отрицаем и использование онлайн-формата, когда работа ведется непосредственно через Skype, Teams или другое приложение.

Работа с условно-речевыми и языковыми тренингами представлена в электронном приложении. Модель онлайн-курса состоит из нескольких тем, грамматического справочника, лексического словаря, рецептов и страноведческой информации (о русской кухне). Отработка и закрепление материала после каждой из тем происходит с использованием геймификации.

Данная обучающая модель разрабатывается в приложении VisualStudio 2019, на языке программирования See# (seesharp) и платформе WindowsForms.

Каждая тема имеет модульную структуру, после прохождения каждого модуля предлагается пройти контроль в виде игры. (См. рис.3)

Рисунок 3.



### **3.3. Проверка методической эффективности ЛММ обучения РКИ контингента СОП**

Настоящее исследование является результатом анализа опытного обучения групп учащихся, работа которых реализуется в области обслуживания туристов и других клиентов, говорящих на русском языке, в кластере питания.

#### **3.3.1. Описание основного опытного обучения**

Ситуация обучения – отсутствие языковой среды. В данном случае это Доминиканская Республика, где большое количество русскоязычных клиентов в общедоступных местах питания, которые не только сосредоточены в прибрежных отелях, но также практически во всех уголках страны и обслуживают туристов пляжных районов, свободных путешественников, а также и русскоязычных временных жителей страны.

Языковое обучение было организовано в Автономном Университете Санто-Доминго (UASD) Доминиканской Республики. Преподаватели – носители русского языка, преподаватели-русисты, а также местные преподаватели русского языка, выпускники российских вузов.

Конкретный контингент обучающихся: работники ресторанов, баров, предприятий быстрого питания, пляжных частных ресторанчиков и кафе. Часто это владельцы небольших заведений, одновременно выполняющих функции шеф-повара, официанта, бармена, администратора. Можно аккумулировать профессиональные навыки такого работника в словосочетании «гостеприимный хозяин».

Нельзя определённо сказать, что группы моноэтнические, так как условия проживания в стране достаточно открытые для соседних государств, таким образом, в группе обучались студенты с родным испанским языком, родным креольским языком (Гаити), билингвы (студенты из США). На данный момент обучения все являлись жителями и предпринимателями именно Доминиканской Республики.

Возраст учащихся – от 18 до 30 лет, то есть решение об изучении русского языка для упрочения позиций своего бизнеса было вполне осознанным.

Цели и задачи курса обучения формировались на основе конкретных практических запросов учащихся.

Необходимые коммуникативные компетенции на русском языке:

- умение рекламировать кухню своего ресторанчика/ресторана;
- умение соответствовать нормам вежливого общения с русскоязычным клиентом;
- умение детально разъяснить особенности меню: название блюд и их состав (ингредиенты);
- умение обсудить способы приготовления блюда;
- умение обсудить качество продуктов, сроки использования продуктов;
- умение сравнить блюда, продукты, ...
- умение поддержать разговор о цене,
- умение информировать о сроках приготовления блюда,
- умение понять запрос о сервировочных элементах.

В качестве дополнительного навыка рассматривалось умение обсуждать на профессиональном уровне особенности национальной кухни с русскоязычным шеф-поваром.

Желающие получить подобные навыки и умения на русском языке, из которых были сформированы группы, начинали изучение русского языка впервые, таким образом, это было обучение на уровне 0-A1, A1-A2. Период обучения 150 (ВФК) и 300-350 часов за 4-4,5 месяца.

70% учащихся совмещали свою учёбу с профессиональной деятельностью, максимально апробируя получаемые знания на практике, что являлось стимулом и мотивацией для дальнейшего освоения русского языка. Также это регулировало и содержание обучения, ориентируя преподавателя

на рассмотрение конкретных ситуаций общения по интересам и запросам учащихся.

Всего было обучено 4 потока по 26-30 учащихся, из которых успешно сдали экзамен комиссии 80% учащихся и показали владение коммуникацией на русском языке на уровне А2+. 7% смогли достичь более высоких результатов, так как имели опыт в изучении иностранных языков и много работали с рекомендованными интернет-ресурсами РУНЕТа. 10% учащихся не закончили обучение. 3% учащихся не смогли достичь определённого уровня и остановились на уровне А1, несмотря на участие в полном цикле обучения.

Организация учебной деятельности:

- аудиторные занятия в группе 12-15 человек;
- постоянная поддержка преподавателем общения в русскоязычном чате группы;
- самостоятельная работа при поддержке преподавателя с русскоязычными интернет-ресурсами;
- внеаудиторная клубная игровая работа с привлечением местных преподавателей русского языка;
- организации работы с песенным материалом для активного становления артикуляционной базы;
- промежуточный и итоговый контроль в виде тестирования и устного игрового взаимодействия,
- итоговый контроль в устной форме в виде решения коммуникативных ситуаций,
- привлечение в контрольную экзаменационную комиссию местных преподавателей русского языка и носителей русского языка.

Содержание обучения русскому языку на начальном этапе имеет устоявшиеся, прописанные в Госстандартах, лингводидактических программах, содержательные элементы. Однако в конкретной ситуации

возникла необходимость корректировать перечень коммуникативных ситуаций, исходя из вектора профессиональной деятельности учащихся, а также более широкий взгляд на список необходимых для освоения лексических единиц, корректирую по необходимости лексический минимум уровня.

Так на первый план вышли ситуации общения клиент – «гостеприимный хозяин», разнящиеся конкретными интенциями:

- заказ блюд и напитков;
- обсуждение состава блюд и напитков;
- обсуждение способа приготовления блюд и напитков;
- рекомендация блюд и напитков;
- обсуждение продуктов в сравнении с известными клиенту продуктами;
- обсуждение срока ожидания подачи блюд и напитков;
- обсуждение цены заказа или отдельных блюд;
- сравнение цен, блюд, качества продуктов;
- заказ по телефону;
- информация об адресе и времени.

Формируя языковую компетенцию, необходимо было, например, в первую очередь обратить внимание на конструкции

- что из чего (значение родительного падежа)
- что с чем (значение творительного падежа),
- также - что без чего (значение родительного падежа).

Обычно падежи в этих значениях не стоят в первом ряду грамматических явлений уровня А1. Такой выбор моделей на этапе начала обучения русскому языку не традиционен, но по данному запросу был необходим.

Уже на этапе освоения вводно-фонетического курса (ВФК) активно использовался диалог

1. – *Это (сделано/состоит) из чего?*

- *Это блюдо из ....*

2. – *С чем пирожок?*

- *С рисом и курицей.*

Также требовалась активизация речевой диалогической модели

- *Сколько стоит (что)?*

- *100 (песо/евро/долларов/рублей)*

Именно апробация каждой новой изученной модели в «полевых условиях» собственного бара или ресторана, мотивировали учащегося к продвижению в освоении русского языка.

Лексическое наполнение также соответствовало практическому запросу в большей степени, чем методически выверенному лексическому минимуму уровня А1. Лексика, необходимая работникам СОП, в первую очередь осваивалась в речевых моделях.

Так, например, значимое место занимает освоение русских числительных, которые в устном общении требуют правильных грамматических форм. Это трудно осваиваемая тема русской грамматики. Но в данном случае тема требовала тренинга и проработки.

Грамматические особенности необходимой лексики, трудности в образовании форм этой лексики не всегда позволяли полноценно осваивать трудный грамматический материал, на который выводит лексика, через сознательный лингвистический анализ, и на практике освоение речевой модели опережало изучение грамматического явления. Однако это не мешало последовательности освоения русской речи и стимулировало более активное продвижение вперёд в изучении русской лексико-грамматической системы.

Учитывая интенсивность обучения и мотивированность учащихся, одним из важных методов обучения стал игровой, т.е. моделирование аутентичных коммуникативных ситуаций «клиент» – «гостеприимный хозяин» или «клиент» - официант/менеджер/повар на уроке.



В роли «клиента» выступал в начале курса преподаватель как образец, а затем сами учащиеся. Этот приём позволил лучше развить понимание речевого поведения «русскоязычного клиента», развить навыки восприятия русской речи в диалогическом, а иногда и в полилогическом общении.

Таким образом, уже на начальном этапе, на этапе ВФК сложилась модель обучения работников СОП (обучение в специальных целях).

В процессе обучения были использованы учебные пособия «Пять звёзд. Экспресс-курс по русскому языку для работников сервиса» [Хавронина, Казнышкина: 2022], «Практический курс русского языка для работников сервиса» [Хавронина, Харламова, Казнышкина: 2018]. Однако эти пособия не до конца соответствовали содержательно запросам данного контингента учащихся. Не хватало лексического материала, коммуникативных ситуаций, тренингов для совершенствования произносительных навыков.

С одной стороны, обучение групп соответствовало параметрам системного предвузовского обучения, а с другой стороны, чётко обозначенная задача обучать работников СОП, требовала дополнительных коммуникативных, речевых, лингвистических материалов.

В соответствии с этим и сложилась определённая лингвометодическая модель, реализация которой начинается на уровне ВФК, активно используются аутентичные русскоязычные интернет-ресурсы, игровые технологии, общение в чате, коммуникативные тренинги, традиционные подходы сознательно-практического освоения русского языка. В реализации полученных умений и навыков преобладает устная форма, поддерживаемая письменными формами. Таким образом, и контроль реализовывался в первую очередь в устной форме, в проверке успешности устной коммуникации. Письменные формы контролируются на уровне умений прочитать и составить меню или заказ, прочитать и понять рецепт приготовления блюда, состав продукта и найти общие и отличные характеристики.

На начальном этапе урок может выглядеть таким образом.

1. Обязательный произносительный тренинг с лексикой, соответствующей общей направленности обучения. Например, «Песня про овощи», присказки, скороговорки о продуктах и плодах, о хлебе.

2. Тренинг в устной форме с опорой на изученную речевую тему.

Это коммуникативные учебно-игровые задания с дальнейшим анализом коммуникативных неудач и коммуникативного успеха.

Работа могла быть организована с карточками для каждого участника, где зафиксирована модель диалога и слова для использования.

***Вы клиент.***

Здравствуйте! (Привет!)

Я хочу пить. Что у вас есть? Дайте .../ Принесите ...

Чай, кофе, сок, пиво, вино

Холодный (-ая, -ое), горячий (-ая, -ое), тёплый (-ая, -ое)

С сахаром, со льдом, с молоком

***Вы хозяин.***

Пожалуйста! Садитесь здесь (там, тут).

Что Вы хотите? Есть ....

Чай, кофе, сок, пиво, вино

Холодный (-ая, -ое), горячий (-ая, -ое), тёплый (-ая, -ое)

С сахаром, со льдом, с молоком

Получив подобные карточки, участники диалога самостоятельно выстраивают тактику общения.

3. Творческая реализация изученной темы.

**Задание.** Предложите Вашему клиенту блюда из вашего меню.

В этом случае необходимо предъявить меню, составленное преподавателем в соответствии с возможностями учащегося (темы, этапа обучения, владения языковыми средствами).

#### 4.Новый лексико-грамматический материал.

Продолжаем изучать творительный и родительный падежи, объединив их в речевых моделях коммуникативной ситуации. Например:

Что ты ел утром? – Хлеб с маслом и сыром. – А ты? – Я ела хлеб с сыром. Без масла. – Почему? – **Я не люблю масло.** (К модели с глаголами хотеть и любить + В.П.)

Методическая рекомендация. В первую очередь работаем со словами м.р. и ср.р., не имеющими новой формы падежного окончания и лексический список напитков нам это позволяет активизировать (сок, пиво, вино, чай, кофе). Затем только на примере слова *вода* рассмотрим падежную форму женского рода и активизируем употребление. Далее расширяем лексический багаж в модели с данными глаголами, присоединяя названия других продуктов.

Учащиеся самостоятельно распределяют слова по родовым группам в таблицу.

Затем используют в устной речи, рассказывая о том, кто и что любит и с чем.

**Задание.** Расскажите.

*Что ваша сестра любит (есть) утром? .....*

*Что она любит пить утром? .....*

#### 5.Работа с графикой. (С книгой или компьютером).

Виды заданий.

Прочитайте меню и сделайте заказ письменно.

Прочитайте меню и дайте рекомендацию.

Составьте меню завтрака. (В письменной форме).

Задание для группы. Обменяйтесь меню и сделайте заказ (устно)

6. Работа с грамматическим и лексическим материалом в виде традиционного выполнения упражнений в устной и письменной формах. Однако лексическое наполнение таких упражнений должно быть ориентировано на профессиональные потребности. В известных учебных пособиях таких заданий для выработки умений и навыков мало или совсем нет.

1. Работа с видео и аудио материалами. (Технические средства, компьютер. Или иллюстрации, телевидение, радио.)

2. Задание для самостоятельной работы должно состоять из двух видов. Во-первых, это продолжение лексико-грамматической работы на базе предложенных преподавателем текстов, упражнений, речевых моделей. Во-вторых, это коммуникативно значимые творческие задания. Например, задания такого типа.

Сообщение в чате о своём завтраке или обеде. (Обсуждение меню – это постоянная рубрика в чате учебной группы).

Краткое сообщение о клиентах и их заказах в учебном чате.

Перечисление ингредиентов какого-либо блюда в учебном чате.

Постоянное использование в чате форм вежливости и моделей вежливой коммуникации.

Методическая рекомендация. Ведение переписки в чате с группой достаточно обременительная и морально затратная форма педагогической деятельности. Однако публичное обсуждение в виртуальном пространстве жизненных ситуаций, с одной стороны, и лексико-грамматических и коммуникативных норм, с другой стороны, в отсутствие языковой среды, весьма эффективны, активизирует и мотивирует учащихся, демонстрирует их успешность в общении на русском языке, несмотря на закономерные ошибки, позволяет участникам группы учиться на чужих ошибках. Обсуждение еды, кулинарных творений, продуктов и ингредиентов блюд –

это ситуация максимально аутентичная, способствующая быстрому закреплению материала.

В период данного обучающего и образовательного процесса преподавателями были созданы собственные учебные и внеучебные материалы.

### **3.3.2. Опыт обучения работников сферы общественного питания в России**

Описание ситуации обучения.

Обучение в языковой среде работников СОП чаще всего реализуется в индивидуальном порядке. Работник СОП обычно обучается без отрыва от производства, т.е. продолжает работать в российской сфере питания. Чаще всего это именно шеф-повара, которым требуется коммуникация с сотрудниками. В этом случае на первый план выходят коммуникативные ситуации профессионального значения, и во вторую очередь коммуникативные ситуации контакта с клиентами.

Необходимые коммуникативные компетенции на русском языке:

- умение получить информацию и составе продуктов (ингредиентов блюда);
- умение получить информацию и способе приготовления блюда;
- умение передать информацию об ингредиентах блюда;
- умение передать информацию о способах приготовления блюда;
- умение рекламировать кухню своего ресторана или кафе;
- умение соответствовать нормам вежливого общения с русскоязычным клиентом;
- умение обсудить качество продуктов, сроки использования продуктов;
- умение сравнить блюда, продукты, ...
- умение информировать о сроках приготовления блюда.

Мы видим, что интенциональные приоритеты несколько меняются, но в целом опираются на тот же языковой материал.

Для выявления коммуникативных интересов работников-иностранцев в РФ было проведено выборочное анкетирование в Москве и Санкт-Петербурге. Мы приведём её русский аналог, так как опрос осуществлялся в частном порядке и на разных языках. Всего было опрошено 20 человек.

Анкета. Вопросы и итоги опроса 20 человек. Страны участников опроса: Италия – 5, Франция – 1, Латинская Америка – 3, Узбекистан – 4, Китай – 4, Вьетнам – 1, Грузия – 1, Индия – 1.

Таблица 5.

Вопросы	Общее количество участников		да	Нет	Возможно/не всегда / немного
Как давно Вы работаете в России?	20				
Повар (кулинар) Ваша основная профессия?			16	4	
Общение на работе происходит на русском языке?			15		5
Вы изучали русский язык до приезда в Россию?			8	7	5
Что Вам необходимо знать на русском языке для работы?					
названия продуктов			20		
названия действий			20		
названия посуды			14		6
Названия профессий работников			9	4	7
вежливые формы обращения			20		

цифры и числа			17		3
меры веса			17		3
меры длины			14	2	4
названия размеров			14	3	3
Приходится ли Вам общаться с клиентами?			9	5	6
Вам нужно объяснять клиентам состав блюда, способ приготовления, качество блюда?			7	10	3

В данном опросе содействовали преподаватели, которые частным образом занимаются с приехавшими в Россию шеф-поварами, представителями разных национальных кухонь, работающих в российских профильных ресторанах, а также с сотрудниками кафе и ресторанов, работающих с клиентами в зале и сфере заказов на дом.

Из опроса мы видим, что коммуникативный запрос остаётся тем же, смещаются приоритеты. В то же время в условиях постоянного нахождения учащегося в профессиональной языковой среде, преподавателю в рамках той же лингводидактической модели необходимо акцентировать внимание на речевых моделях и грамматических формах реализации. Зачастую, именно в профессиональной среде создаются условия имитативного и прямого обучения, когда значимость правильных или нормированных конструкций не осознаётся.

В рамках предлагаемой модели всё так же актуальны именно тренинги с преподавателем и с помощью интернет-среды. Именно образцы, примеры из аутентичной тематической интернет среды, игровые имитативные формы, о которых говорили выше, способствуют осознанию значимости грамматики и речевых моделей и образцов. Так как устная форма речи остаётся преимущественной, то в общении на рабочем месте (в ресторане) не всегда может быть осознан лексико-грамматический образец, который в речи носителей языка существует в сознании, но не реализуется полностью в

произнесении высказывания. Таким образом, следуя нашей лингводидактической модели, преподаватель должен представить учащемуся полные речевые образцы в заданиях и упражнениях. Например:

Задание. Разверните высказывание в полное.

*Итак. ...тесто. Давай! .....мука. Теперь ...соль. ....вода. Нужно ..., почему просто смотришь!?*

Используйте слова: делать, готовить, насыпать, положить, налить, мешать (месить). Если нужно, измените форму слов в высказывании.

Нам представляется целесообразным применить в дальнейшем предложенную нами модель в странах, где присутствует большое количество русскоязычных путешественников или отдыхающих и где не только крупные отельеры, но и владельцы частного ресторанного бизнеса заинтересованы в клиентах, объясняться с которыми эффективнее на русском языке.

### **3.3.3. Контролирующие задания**

Итоговая проверка коммуникативных навыков и умений обучающихся реализовывалась в соответствии с характером симулятивного обучения. Это значит, что в качестве контролирующих испытаний предлагались симуляции

как с помощью цифровых технологий:

- получить интернет-заказ и передать его шеф-повару информационно безошибочно,
- дистанционно проконсультировать клиента о составе блюда из меню ресторана или кафе,
- подготовить продукты для шеф-повара в соответствии с меню дня
- заказать продукты с помощью онлайн-сервиса ;

так и в реальном времени – «полевых условиях»:

- принять заказ и передать на кухню,
- выбрать посуду для приготовления пищи по требованию шеф-повара.
- прокомментировать способ приготовления блюда



и т.п.

Как обучение в группе вне языковой среды или в условиях обучения в России, так и обучение работников в реальных трудовых условиях российских объектов общественного питания показало, что систематизация дискурсивного и языкового материала в процессе симулятивной технологии обучения коммуникативным навыкам на русском языке существенно облегчает функционирование коллектива работников конкретных учреждений общественного питания. Достижение уровня А2 общего владения русским языком не даёт достаточных умений и навыков общения как в русскоязычной среде соответствующего трудового профиля, так и общения с русскоязычным клиентом.

Было опрошено 50 студентов профильных направлений обучения и сотрудников предприятий общественного питания в Москве и Санкт-Петербурге. Все утвердительно ответили на вопрос об эффективности материалов предложенных нами цифровых средств, которые дали возможность в короткие сроки освоить очень важную лексику в речевых моделях симуляций, так как это позволило заниматься самостоятельно, повторять и воссоздавать необходимые коммуникативные ситуации в нужном количестве, работая с цифровыми ресурсами как с тренинговыми, самостоятельно выстраивать траекторию освоения русскоязычной речи. В опросе участвовали студенты Института гостиничного бизнеса и туризма РУДН, работники столовой РУДН, работники ресторанов города Москвы.

Результаты опроса до работы с ресурсами.

Продукты. «Не знал» - 10%, «знал не более половины» - 40%, «знал, но совершал много ошибок» - 50%

Названия предметов и инструментов профессиональной деятельности. «Не знал» - 35%, «знал не более половины» - 40%, «знал, но совершал много ошибок» - 25%.

Слова (названия действий), связанные со способами приготовления

пищи. «Не знал» - 25%, «знал не более половины» - 55%, «знал, но совершал много ошибок» - 20%.

Результаты опроса после работы с ресурсами.

Могу прокомментировать состав блюда (ингредиенты): «да» - 95%, «нет/недостаточно» - 5%

Могу прокомментировать способ приготовления блюда: «да» - 90%, «нет/недостаточно» - 10%

Хорошо понимаю требования к приготовлению блюда: «да» - 80%, «нет/недостаточно» - 20%

Могу собрать инструменты для шефа и эффективно помогать ему: «да» - 98%, «нет/недостаточно» - 2%

Хорошо понимаю названия и особенности продуктов: «да» - 95%, «нет/недостаточно» - 5%

Могу собрать ингредиенты для приготовления блюда: «да» - 95%, «нет/недостаточно» - 5%

Могу принять заказ и рекомендовать блюда: «да» - 97%, «нет/недостаточно» - 3%

### **ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ:**

Разработка ЛММ обучения русскому языку иностранного контингента СОП состоит из двух неразрывно связанных этапов: формирование содержания и его структурирование.

Главной целью создания лингвометодической модели является удовлетворение потребностей обучаемого контингента в устойчивых и одновременно гибких коммуникативных навыках и умениях. Цели и задачи обучения контингента в СОП на основе ЛММ опираются на комплекс профессиональных коммуникаций.

Принципы ЛММ обучения русскому языку как иностранному специалистов СОП опираются на традиции разработанных

методологических подходов и возможности их модернизации с учётом коммуникативной ориентированности, культуроцентричности и геймификации как ведущего инструмента «эдьютейнмента».

Эффективное профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному невозможно без продуманной системы упражнений. Отбор языкового материала осуществляется по принципу описания пользователя, потребителя образовательных услуг. Исходной, базовой опорой такого описания является мотивация, выявление доминантных потребностей и стремление к максимальному использованию дистанционных и цифровых технологий.

Конструктивные принципы ЛММ профессионально ориентированного обучения специалистов и работников предприятий СОП опираются на подробно разработанную и всесторонне обоснованную структуру системы упражнений, распределённых в три системных блока: предметная ситуация (подготовительные тренинги), условная речевая ситуация (условно-коммуникативные тренинги) и естественная речевая ситуация (коммуникативные тренинги).

Контролирующий этап включает решение коммуникативных задач, которые максимально приближены к реальным ситуациям. Использование для контроля различных лингвообразовательных технологий позволяет применять игровые технологии, технологии смешанного обучения, выполнение упражнений в тестовой форме и т.д.

Отсутствие методических разработок, практически направленных на обучение профессионально-деловой коммуникации работников сферы общественного питания, приводит к появлению речевых ошибок, затрудняющих процесс общения или коммуникативным неудачам.

Отбор языкового материала осуществляется по принципу описания пользователя, потребителя образовательных услуг. Исходной, базовой опорой такого описания является мотивация, выявление доминантных

потребностей и стремление к максимальному использованию дистанционных и цифровых технологий.

Оригинальность ЛММ детерминирована различными экстралингвистическими обстоятельствами и факторами, которые определяют необходимость реализации многовекторных коммуникативных стратегий. Специфика профессий, связанных с кулинарией, определяет разнообразие содержания ЛММ. Реализация всех необходимых коммуникативных стратегий осуществляется тактическим путём отбора разнообразных приёмов и их воплощения в заданиях и упражнениях.

При создании симулятивно ориентированной ЛММ учитывается формирование профессиональной коммуникативной компетенции, используются актуальные материалы, а также обращается внимание на развитие речевых навыков. В качестве основы отбора лексико-грамматического материала выступает частотность употребления слова или грамматического явления, его коммуникативная значимость, словообразовательная способность, функционирование в профессиональной речи, а также сочетаемость с другими словами. Во время работы отрабатываются лексико-грамматические навыки в языковых, речевых и условно-речевых упражнениях. Отработка и закрепление материала происходит с применением приемов геймификации.

Для выявления коммуникативных интересов работников-иностранцев в РФ было проведено выборочное анкетирование в Москве и Санкт-Петербурге. Опрос показал, что коммуникативный запрос остаётся тем же, смещаются приоритеты. В то же время в условиях постоянного нахождения учащегося в профессиональной языковой среде, преподавателю в рамках той же лингводидактической модели необходимо акцентировать внимание на речевых моделях и грамматических формах реализации. Зачастую, именно в профессиональной среде создаются условия имитативного и прямого обучения, когда значимость правильных или нормированных конструкций не

осознаётся. В рамках предлагаемой модели всё так же актуальны именно тренинги с преподавателем и с помощью интернет-среды. Именно образцы, примеры из аутентичной тематической интернет среды, игровые имитативные формы способствуют осознанию значимости грамматики и речевых моделей и образцов.

Результатом анализа опытного обучения групп учащихся, работа которых реализуется в области обслуживания туристов и других клиентов, говорящих на русском языке, в кластере питания, является следующее: в период данного обучающего и образовательного процесса преподавателями были созданы собственные учебные и внеучебные материалы; представляется целесообразным применить в дальнейшем предложенную нами модель в странах, где присутствует большое количество русскоязычных путешественников или отдыхающих и где не только крупные отельеры, но и владельцы частного ресторанного бизнеса заинтересованы в клиентах, объясняться с которыми эффективнее на русском языке; как обучение в группе вне языковой среды или в условиях обучения в России, так и обучение работников в реальных трудовых условиях российских объектов общественного питания показали, что систематизация дискурсивного и языкового материала в процессе симулятивной технологии обучения коммуникативным навыкам на русском языке существенно облегчает функционирование коллектива работников конкретных учреждений общественного питания.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Изменения, происходящие в системе российского образования, обусловили необходимость модернизации и комплексного осмысления различных методических подходов. Многообразие подходов характерно для разработки и внедрения современных лингвометодических моделей для реализации профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному контингента сферы общественного питания в комплексной совокупности всех составляющих этой деятельности.

Разнообразные подходы к преподаванию РКИ должны сочетаться сегодня с медиатизацией общего коммуникативного пространства, с такими принципами, как креативность и эмоциональность, призванными повысить attractiveness лингвометодической модели. Цифровизация образования – не только перевод и предоставление материалов в более удобном и эффективном с точки зрения усвоения формате, но и переформатирование учебной коммуникации под меняющееся сознание и потребности обучающихся, то есть тонкая настройка материала с учётом необходимости его интенсификации, интегративности и симулятивности. Становятся востребованными и принципы геймификации и симулятивности с использованием разработок электронных учебников, веб-квестов и пр. Организация образования специалистов и работников сферы общественного питания опирается на сочетание разных, взаимосвязанных подходов, что и определяет необходимость создания оригинальной лингвометодической модели обучения работников и специалистов СОП.

Использование компетентностного подхода в образовательной парадигме позволяет соотнести потребности социума с запросами личности для обеспечения высокого образовательного уровня. Профессиональная коммуникативная компетенция специалиста сферы общественного питания реализуется в прямом коммуникативном взаимодействии с гостями заведения. Исходя из трудовых задач работников, определяется вектор

формирования коммуникативной компетенции, а именно освоения языка специальности. Социокоммуникативная многовекторность контингента сферы общественного питания позволяет нам выделить и интерпретировать ключевые компетенции делового общения, которые формируются за счет языкового и речевого материала.

Многокомпонентность профессионального дискурса подтверждается тем, что к контингенту сферы общественного питания относятся различные группы, коммуникативные потребности которых различаются. Административный контингент обучающихся – это менеджеры сферы общественного питания, которым необходимы навыки деловой коммуникации в сфере деятельности предприятий общественного питания. Обучающийся контингент среднего звена – это специалисты, то есть все, кто готовит и подаёт блюда, общается с клиентами как очно, так и дистантно, в онлайн-медиасреде, и должен владеть навыками не только деловой, но и рекламной коммуникации, хорошо знать этикетные формулы и тематическую лексику и грамматику. Третья группа контингента обучающихся – подсобный персонал, работники сферы общественного питания, которым достаточно минимума коммуникативных навыков и знания лексического и грамматического минимума для выполнения подсобных работ на кухне.

Интернет-ресурсам лингводидактической направленности присущи мультимедийность, интерактивность, дизайн, нелинейная подача материала, рефлексия и коммуникативная среда в интернет-лингводидактике. Кроме специализированных интернет-ресурсов, не менее полезными в преподавании и обучении являются разнообразные тематические мультимедийные интернет-ресурсы, которые становятся образцами профессиональной коммуникации для работников и специалистов сферы общественного питания.

Становясь репрезентантом медиакультуры глобализирующегося мира,

медиатексты кулинарной тематики расширяют своё участие в самых разных сегментах массового и индивидуального общения: экономической, социально-бытовой, досуговой, рекламной и прочих коммуникаций. Подобное богатство позволяет широко использовать подобные медиатексты в работе преподавателя РКИ. Кулинарный медиатекст насыщен не только речевыми моделями и стилистическими приёмами обыденной речи, но и языковыми единицами профессиональной речевой коммуникации. Медиатекст кулинарной сферы выработал характерный словарь, сосредоточивший в себе особое словоупотребление многих социально-бытовых и профессиональных понятий, выражений.

Лингводидактический анализ речевых потребностей специалистов «общепита» позволил нам выделить компоненты интегративной лингводидактической модели, которые находят отражение в современных методах преподавания русского как иностранного, один из которых – технология Edutainment, состоящая из симуляции и геймификации – элементов компьютерного моделирования, имитационной модели и визуализации. Эти приемы характеризуются мультимедийностью, креативным дизайном, модульной структурой.

Характерной особенностью компетентностного подхода в методике обучения РКИ является его деятельностный характер. Его суть состоит в оценке ситуаций общения как основной единицы обучения языку иностранных учащихся. В центре внимания данного подхода – учет личностных особенностей учащихся, коммуникативная мотивированность учебного процесса. В их содержание включено формирование профессиональных коммуникативных компетенций, позволяющих студентам реализовать разные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов). Овладение коммуникативной компетенцией и всех её составляющих обеспечивается за счет использования на занятиях по РКИ различных видов и форм учебной речевой деятельности,



также за счет наличия в образовательном текстовом контенте валидного и аутентичного компонента и выполнения коммуникативных упражнений, разработанных с помощью новейших приемов и цифровых информационных технологий.

Специфика преподавания русского языка как иностранного иноязычным специалистам сферы общественного питания заключается в том, что овладение профессионально-коммуникативной компетенцией на основе коммуникативно-деятельностного подхода является основой «диалоговых» профессий. Многовекторность профессиональной деятельности работников «общепита» позволяет выделить и интерпретировать ключевые компетенции делового общения, которые формируются за счет реализации языкового и речевого материала, в условиях социальной и профессиональной сфер их взаимодействия с клиентами. Интенция специалиста сферы общественного питания проявляется в процессе приема, передачи, обмена информацией и реализуется в различных стилях: деловом, разговорном, публицистическом и др. Коммуникативно-деловой портрет работников сферы общественного питания невозможен без лингводидактического анализа речевых потребностей специалистов данной сферы.

Принципом взаимосвязанного обучения является знакомство с профессионально-ориентированной лексикой и терминологией, а также их дальнейшее использование в письменной или устной речи, при аудировании или чтении, иными словами, реализуется обучение лексике и видам речевой деятельности. Формулы речевого этикета – неотъемлемая часть делового общения «диалоговой» профессии. Сюда входят фразы приветствия, прощания, пожелания хорошего дня, комплименты, фразы представления себя, отказа и согласия. Особенностью медиатекстов, полезных в качестве учебного материала при обучении русскому языку как иностранному будущих или настоящих специалистов в сфере общественного питания,

является не только их тематическая направленность, лексико-грамматическая насыщенность и реалистичность, но и их рекламная оценочно и экспрессивно окрашенная тональность. Предлагаемые обучающимся тексты содержат много образной лексики, которая формирует образ предприятия общественного питания. В коммуникативно ориентированных упражнениях данная лексика должна послужить полезным материалом для упражнений по выбору / подбору, составлению диалогов и других симулятивных заданий.

Обзор современных подходов в лингводидактике и педагогике обучения русскому языку как иностранному подтверждает очевидность преимуществ коммуниктивно-деятельностного подхода при доминантности коммуникативной компетенции и под влиянием развития цифровых, информационных и телекоммуникационных технологий. Соединение аудиторных занятий с интерактивными педагогическими инструментами дает преимущества при формировании профессионально-коммуникативной компетенции работников и специалистов СОП в процессе их обучения РКИ (делового общения), а также актуализирует задачу формирования целостной лингвометодической модели, интегрирующей потенциал геймификации и симуляции для повышения эффективности коммуникативных упражнений в педагогике. Разработанные на основе комплексного подхода принципы лингвометодической модели обучения РКИ специалистов и работников общественного питания имеют более высокий потенциал для профессионально подготовки в деловой сфере в целом, так как она наполнена обширным лингводидактическим материалом, создана в соответствии с комплексом дидактических принципов (коммуникативности, индивидуализации и дифференциации, профессиональной направленности и др.), соответствует всем требованиям образовательной методологии и может быть применима как для самостоятельной работы, так и для работы в аудитории.

В современном цифровом и медиатизированном общественном

пространстве область общественного питания расширяет свое тематическое присутствие за счёт усиления целеполагания, развития культа здорового питания как основы здорового образа жизни. Эффективность педагогических технологий и лингвометодических подходов с учётом потребностей обучаемой аудитории зависит от их ориентации на коммуникативность, эдьютейнмент и геймификацию. Разработка основ лингвометодической организации учебного материала должна ориентироваться и опираться на принципы коммуникативности, межкультурного взаимодействия, игровизации и симуляционных приёмов использования цифровых интернет-ресурсов.

Сфера общественного питания сегодня чрезвычайно разнообразна за счёт того, что она занимает особое место в жизни общества за счёт её культуроцентричности и социальной значимости. Также наблюдается усиление роли и значимости аудитории, которая становится соучастников коммуникативных процессов и демонстратором популярных речевых практик в сфере общественного питания. Целевой контингент обучающихся расширяется за счёт непрофессиональных аматоров данной темы, а также медиатизированных процессов усиления стремлений не только предложить услуги, но и привлечь и воздействовать на клиентуру.

Основные принципы современной лингвометодической организации профессионально ориентированного обучения РКИ учитывают коммуникативную и социокультурную ориентированность, системный подход к классификации тематических интернет-ресурсов, полезных для создания учебных материалов и коммуникативных симуляционных и игровых заданий, имитирующих ситуации профессионально-деловой коммуникации в сфере общественного питания.

Исследование теоретико-методологических основ обучения русскому языку как иностранному позволило рассмотреть актуальные подходы к обучению РКИ в ситуации ранней профессионализации и проследить

эволюцию практико ориентированного обучения русскому языку как иностранному сквозь призму профессиональной коммуникации контингента в сфере общественного питания в контексте уточнения параметров лингвометодической модели и с учётом возможностей применения инструментов цифровых технологий в образовательной траектории обучающихся.

Изучение дискурсивной специфики теоретических и прагматических принципов создания лингвометодической модели обучения контингента в сфере общественного питания позволило сделать выводы о многокомпонентности профессионально ориентированного дискурса и жанров коммуникативно-речевых ситуаций. Лингводидактическое описание русскоязычных интернет-ресурсов кулинарной тематики помогло выявить социокоммуникативные роли и актуальные коммуникативные стратегии контингента в сфере общественного питания.

Разработка структуры и содержания лингвометодической модели обучения русскому языку иностранного контингента в сфере общественного питания опирается на цели и задачи обучения контингента, технологии и форматы, контрольно-оценочный компонент и описание экспериментальной апробации лингвометодической модели обучения.

На основе аналитического обзора теоретико-методологических основ и подходов разработана авторская лингвометодическая модель, которая актуализирует и оптимизирует профессионально-коммуникативную подготовку контингента сферы общественного питания с учётом её предназначенности для учащихся, осваивающих базовый уровень владения РКИ A2+ – B1, где маркировка «+» указывает на дополнительную профессионально ориентированную лексику, темы и ситуации общения, а также условия обучения.

Созданная на основе комплексного обобщения основных подходов к обучению и с учётом современной дискурсивной специфики сферы

общественного питания, лингвометодическая модель способна удовлетворить потребность общества в обучении иностранных специалистов СОП в контексте интеграции компетентностного и коммуникативно-деятельностного подходов, лингвокультурного потенциала тематических медиаресурсов и цифровых технологий, оптимизирующих процесс обучения благодаря новым возможностям эдьютейнмента и геймификации.

Таким образом, актуальные процессы в развитии современных подходов к обучению русскому языку как иностранному подтверждают приоритетность профессионально ориентированных принципов коммуникативного обучения. В основу лингвометодической модели профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному иноязычных специалистов сферы общественного питания закладываются коммуникативность, культуросоцентричность, геймификация и симуляционные методические практики. Социокультурные и речевые особенности целевого контингента обучаемых, а также богатое разнообразие цифровых тематических интернет-ресурсов, посвящённых теме общественного питания под влиянием информатизации, медиатизации и цифровизации обусловили необходимость создания лингвометодической модели обучения русскому языку как иностранному работников СОП.

Ключевые параметры лингвометодической модели обучения русскому языку как иностранному специалистов сферы общественного питания опираются на традиции разработанных методологических подходов и возможности их модернизации с учётом коммуникативной ориентированности, культуросоцентричности и геймификации.

Для выявления коммуникативных интересов работников-иностранцев в РФ было проведено выборочное анкетирование в Москве и Санкт-Петербурге. Опрос показал, что коммуникативный запрос остаётся тем же, смещаются приоритеты. В то же время в условиях постоянного нахождения учащегося в профессиональной языковой среде, преподавателю в рамках той

же лингводидактической модели необходимо акцентировать внимание на речевых моделях и грамматических формах реализации. Зачастую, именно в профессиональной среде создаются условия имитативного и прямого обучения, когда значимость правильных или нормированных конструкций не осознаётся.

Опытная проверка показала большой потенциал эффективности данной модели. Перспективы дальнейшего исследования данной проблемы состоят в лингводидактическом анализе речевых потребностей работников сферы общественного питания, который поможет определить вектор формирования профессионально-коммуникативной компетенции, а также выделить компоненты интегративной лингводидактической модели обучения русскому языку как иностранному работников общественного питания с применением онлайн-информационных ресурсов лингводидактической и дидактической направленности.

Результатом анализа опытного обучения групп учащихся, работа которых реализуется в области обслуживания туристов и других клиентов, говорящих на русском языке, в кластере питания, является следующее: в период данного обучающего и образовательного процесса преподавателями были созданы собственные учебные и внеучебные материалы; представляется целесообразным применить в дальнейшем предложенную нами модель в странах, где присутствует большое количество русскоязычных путешественников или отдыхающих и где не только крупные отели, но и владельцы частного ресторанного бизнеса заинтересованы в клиентах, объясняться с которыми эффективнее на русском языке; как обучение в группе вне языковой среды или в условиях обучения в России, так и обучение работников в реальных трудовых условиях российских объектов общественного питания показало, что систематизация дискурсивного и языкового материала в процессе симулятивной технологии обучения коммуникативным навыкам на русском языке существенно облегчает

функционирование коллектива работников конкретных учреждений  
общественного питания.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авжанова Б.Е. Использование технологии моделирования коммуникативных ситуаций при изучении профессионально-ориентированного иностранного языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/pdf/17605.pdf>
2. Адамьянц Т.З. Современная наука о социальной коммуникации: социологический аспект // Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов [Электронный ресурс]: Сборник докладов VI Всероссийского социологического конгресса (Тюмень, 14–16 октября 2020 г.) / Отв. ред. В.А. Мансуров; ред. Е.Ю. Иванова. – Москва: РОС; ФНИСЦ РАН, 2020. С. 1810-1815. 1 электрон. опт. диск 12 см. (CD-ROM)
3. Азимов Э.Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Азимов Э.Г. Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному / Э.Г. Азимов. – М.: Русский язык. Курсы, 2006. – 152 с.
5. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 288 с.
6. Аитов В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов): автореф. дисс. ...докт. пед.наук. СПб., 2007. 296 с.
7. Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.В., Клобукова Л.П. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный») //



- Вестник московского университета. Сер.9. Филология. М., 2001. №6. С. 215-232.
8. Андреев А.Л. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. 2005. № 2. С. 3–11.
  9. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-26.
  10. Андриенко А.С. Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития: монография. Чебоксары: ИД «Среда», 2018. 92 с.
  11. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): автореф. дисс....канд.пед.наук. Чита, 2006. 179 с.
  12. Аникушина А.И. Проблема локализации гастрономической рубрики глянцевого женского журнала. // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 9, 14, 2016. – С. 116–120. URL.: <http://www.volsu.ru>.
  13. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Рус.яз., 1990. 167 с.
  14. Арутюнова Н.Д. Лингвистические проблемы референции. //ОИЛЛИАНЛО7Е9 Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XIII - М.: Прогресс.1982. - С. 5–40.
  15. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. Москва: Языки русской культуры.1999. 386 с.
  16. Ащенкова Г.А. Олицетворение в сфере потребления: антропониманты блюд французской гастрономии // «MagisterDixit» (научно-педагогический журнал Восточной Сибири) №2 (6). 2011. - URL.: <http://md.islu.ru/>.

17. Баграмова Н. В. Коммуникативно-интерактивный подход как способ повышения эффективности овладения иностранным языком // Лингвистика и методика обучения иностранным языкам: сб. науч. тр. СПб., 2005. Вып. 2. – С. 38-45
18. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 4–12.
19. Балуюн С. Р. Тестирование коммуникативной компетенции в устной речи абитуриентов специальности лингвистика и межкультурная коммуникация (на материале английского языка) [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Балуюн Светлана Размиковна. – Таганрог, 1999. – 22 с.
20. Балыхина Т.М. Компетентностный подход в обучении иноязыку и состав профессионально-коммуникативной компетенции в современной лингводидактической интерпретации [Электронный ресурс] – / Т.М. Балыхина – Электрон. текстовые дан. – Москва: [б.и.]. – URL: <http://rusist24.rudn.ru/index.php/stati-po-rki/kompetentnostnyj-podkhod-v-obuchenii-inoazyku-i-sostav-professionalno-kommunikativnoj-kompetentsii-v-sovremennoj-lingvodidakticheskoy-interpretatsii>.
21. Балыхина Т.М., Балыхин М.Г. Лингвопрофессиональное образование в России: совершенствование системы и инновационные направления / Т.М. Балыхина, М.Г. Балыхин // Известия ЮЗГУ. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2011. – № 1. – С. 7-13.
22. Балыхина Т.М., Куриленко В.Б., Гиринская Л.В., Гусева И.С., Макарова М.А., Румянцева Н.М., Смолдырева Т.А. Диалоги на языке дружбы: учебное пособие. М.: РУДН, 2010. – 182 с.
23. Барт Р. К психосоциологии современного питания. // Система моды. Статьи по семиотике культуры. Пер. с фр. Москва: Изд-во им. Шабашниковых. 2003. – С. 366–376

24. Барт Р. Риторика образа. // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. Пер. с фр. Москва: Прогресс; Универс. 1994. – С. 297–318
25. Барышников А.А., Трофимова Г.Н. Цифровое обучение русскому языку как иностранному в парадигме креативных индустрий (межкультурная специфика) // Русский язык за рубежом. №6 (289) 2021. С.15-20
26. Барышникова Е.Н., Трофимова Г.Н. Симулятивные тренинги на уроке русского языка как иностранного (уровень В2) // Русский язык за рубежом. №2 (279), 2020. С. 42-47
27. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Художественная литература, 1979, 412 с.
28. Белобрыкина О.А. Ретроспектива проблемы семантики детской игрушки как психологического феномена. 2016, <https://core.ac.uk/download/pdf/288342181.pdf>
29. Белова Н.В., Рублёва Е.В. Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию. СПб.: Златоуст, 2017, 159 с.
30. Белошапкова В.А. О принципах описания русской синтаксической системы в целях преподавания русского языка нерусским // Русский язык за рубежом. 1981. №5. С.58-63
31. Белькова А.Е. Коммуникативно-деятельностный подход в обучении РКИ. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Ответственный редактор А.В. Коричко. 2013. – 315 с.
32. Бердичевский А.Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе // Русский язык за рубежом. 2002. №2. С.60-65.
33. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – С.20-28
34. Берн Э. Игры, в которые играют люди. М.: Эксмо, 1992 248 с.
35. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.

36. Бим И.Л. Подход к системе упражнений с позиции иерархии целей и задач // Иностранные языки в школе. М.: Просвещение. 1985. №5. С. 30-37.
37. Бимурзина И. В. Использование технологий в обучении русскому языку как иностранному (из опыта работы) [Электронный ресурс] / И.В. Бимурзина // Концепт. – 2015. – Т. 13. – С. 2561-2565. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/85513.htm>.
38. Блинцовская Е.А., Володина Г.И., Муравьева Л.С., Самодова В.А. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся в нефилологических вузах. М., 1964. – 28 с.
39. Богин Г. И. Герменевтические последствия универсализаций в методике преподавания русского языка как иностранного // Герменевтика в России. 1998. Т. 2 (3). – С.36-42
40. Боженкова Р. К. Русский язык и культура речи / Р. К. Боженкова, Н. А. Боженкова, В. М. Шаклеин – Москва : ФЛИНТА, 2016. – 607 с.
41. Буркова П.П. Кулинарный рецепт как особый тип текста. Дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь. 2004. 169 с.
42. Бурлачук В. Трапеза как предмет социологического исследования // Социология: теория, методы, маркетинг, 2010 №4, С. 179–186.
43. Виноградов В.А., Коваль А.И., Порхомовский В.Я. Социолингвистическая типология. – М.: ЛКИ, 2008. – 251 с.
44. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
45. Войтович Н.В. Коммуникативно-деятельностный подход в обучении РКИ. Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному : сб. науч. ст. / редкол. : С. И. Лебединский (гл. ред.) [и др.]. – Минск : Изд. центр БГУ, 2016. – Вып. 2. – 141 с.
46. Вохмина Л.Л. К вопросу о единицах обучения при коммуникативно-деятельностном подходе // Филологическое образование в

- современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты: Материалы междунар. науч.-практ.конф. Ярославль: Ремдер, 2017. С.328-333.
- 47.Вохмина Л.Л., Куваева А.С., Хавроница С.А. Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (на примере русского языка как иностранного). – СПб.: Златоуст, 2020. – 268 с.
- 48.Вятютнев М.Н. Методические аспекты современного учебника русского языка как иностранного // Иностранные языки в школе. 1988. №3 – С. 30-38
- 49.Габдуллина А. Ш. Влияние цифровизации на когнитивные функции обучающихся в вузе в рамках иноязычного обучения // Педагогика. Вопросы теории и практики 2022. Том 7. Выпуск 4. С. 395-403 [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_48514041\\_42960030.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_48514041_42960030.pdf)
- 50.Гальперин П. Я. О методе поэтапного формирования умственных действий // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946—1980 гг. / Под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. — М.: Изд-во Моск. ун-та,1981. – С. 52-72
- 51.Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностранные языки в школе. 1969. №6. С. 29-40 С. 31
- 52.Гончарова М.А. Трансформация типа текста «кулинарный рецепт» в интернет-дискурсе. // Эволюция и трансформация дискурсов: сб. статей. Вып. 1. Самара: Изд-во Самарского университета. - 2016. – С. 294–303
- 53.ГОСТу Р50647 – Услуги общественного питания [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/1200084757>.
- 54.Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Андриюшина Н.П. и др. – М. – СПб: «Златоуст», 2000. – 56 с.

55. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебно-профессиональной сфере. Для учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей (Проект)/ Авт.кол.: И.К.Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 28 с.
56. Грузинская И.А. Упражнения в V, VI, VII и VIII классах // Иностранные языки в школе. 1940. №3. С. 7-13
57. Гуляева И.В., Хавронова С.А. Методика преподавания русского языка иностранцам и психолингвистика // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания, 2013, № 2. С.11-16
58. Добрынина Т. Н. Интерактивное обучение в системе высшего образования: монография. Новосибирск, 2008 - 180 с.
59. Ельникова Г.В. Компетентностный подход к моделированию профессиональной деятельности руководителя вуза [Электронный ресурс]/ Галина Васильевна Ельникова // Теория и методика управления образованием. – 2010. – № 4. – С. 10. – Режим доступа к журналу: [Http://tme.uomo.edu.ua](http://tme.uomo.edu.ua).
60. Ермаков Д.С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся. Автореферат ... док. пед. наук. – М., 2009. – 39 с.
61. Жак Делор Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.
62. Жигалова О. П. Особенности организации учебной коммуникации в условиях применения технологии виртуальной реальности Педагогика. Вопросы теории и практики 2022. Том 7. Выпуск 1. С. 38-43 [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_48015313\\_93940713.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_48015313_93940713.pdf)
63. Жуковская Е.Е., Золотова Г.А., Леонова Э.Н., Мотина Е.И. Учебник

- русского языка для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей. 1-2 курс. Практическая грамматика. М.: Рус.яз, 1984. – 129 с.
- 64.Зарубина Н. Н. Трансформации практик питания в современной России: детерминанты // Вестник МГИМО-Университета. Официальное интернет-издание, 2014. №6 (39), С. 199–208. URL.: <http://www.vestnik.mgimo.ru/razdely/sociologiya/transformacii-praktik-pitaniya-v-sovremennoi-rossii-determinanty>.
- 65.Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Народное образование. – 2005. – № 3. – С. 2-5.
- 66.Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия– М.: исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
- 67.Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
- 68.Зникина Л.С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров: дисс. ...докт.пед.наук (13.00.08). Кемерово, 2005. 286 с.
- 69.Золотухина В.П. Развитие профессионально-коммуникативной компетентности у будущих переводчиков в техническом вузе: автореф. ... дисс.канд.пед.наук (13.00.08). Комсомольск-на-Амуре, 2005. 18 с.
- 70.Иванова Т.В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – No 1. – С. 16–20.
- 71.Игумнов О.А. Формирование традиции компетентного подхода в профессиональном образовании // Инновации и традиции в современном образовании: Международная научная Интернет-конференция, СОФ ВГУ, 20-30.05.2009. – 48-55 с.

- 72.Изаренков Д.И. Аппарат упражнений в системном описании // РЯЗ. — 1994. — № 1. С. 77-85
- 73.Ильин А.Н., Панищев А.Л. Культура общества потребления: философские, психологические, социологические аспекты. Учебное пособие. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2014. 264 с.
- 74.Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку. М.: Педагогика, 1975. 152 с.
- 75.Казнышкина И. В., Хавронова С. А., Харламова Л. А. Сервис: практический курс русского языка для работников сервиса //Москва: Русский язык. Курсы. – 2007. – 199 с.
- 76.Казнышкина И.В., Хавронова С.А. Пять звёзд: экспресс-курс по русскому языку для работников сервиса. Русский язык. Курсы, 2014. – 189 с.
- 77.Казыдуб Н.Н. Дискурсивные значимости аттрактивности // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. — 2011. — № 1. — С.93-99
- 78.Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. – М.: Русский язык. Курсы, 2008. – 312 с.
- 79.Капкан М.В., Лихачева Л.С. Гастрономическая культура: понятие, функции, факторы формирования // Известия Уральского государственного университета. 2008. № 55. С. 34-43.
- 80.Кириленко С.А. Культура еды как трансформация телесного опыта: Европейская традиция. Дис. ... канд. филос. наук. Санкт-Петербург. 2000. –180 с.
- 81.Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. М., 1987. – 145 с.
- 82.Козлова В.М. Применение проблемного метода в обучении иностранному языку/ В. М. Козлова [Электронный ресурс]// Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-2.html>



83. Козловский В.В. Общество потребления и цивилизационный порядок современности // Журнал социологии и социальной антропологии. 2011. № 5(58). С. 55-65.
84. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаетова М.Ф. История педагогики: Учебник для студентов пед. институтов. 5-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1982. 447 с.
85. Костомаров В.Г. Русский язык в современном мире/В соавт. с Г.В. Хрусловым//Очерки по теории и практике преподавания русского языка как иностранного. М., 2003. С. 7-21.
86. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – 4-е изд., испр. – Москва: Русский язык, 1988. – 155 с.
87. Краевский В.В. Косметикой не обойдешься, требуются новые подходы: Концепция компетентного подхода к разработке содержания образования в средней общеобразовательной школе // Директор школы. – 2002. – № 8. – С. 18–23.
88. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М.: Академия, 2003 – 314 с.
89. Крупченко А.К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании: дисс. ...докт.пед.наук (13.00.08). М., 2007. – 273 с.
90. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – М.: Флинта: Наука, 2014. – 480 с.
91. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: Учеб.пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. М.: Флинта: Наука, 2009. 480 с.
92. Кулинарные рецепты из любимых книг. Сборник литературно-

- кулинарных рецептов для книжных гурманов. Луза, 2015. 39 с.
93. Куриленко В.Б. Методология и методика непрерывного профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных медиков [Текст]: дис. ... докт. пед. наук.: 13.00.02 / Куриленко В.Б.. – Москва, 2017. – 561 с.
94. Куриленко В.Б. Непрерывное профессионально ориентированное обучение русскому языку иностранных медиков: теория и практика: монография / В.Б. Куриленко. – Москва: РУДН, 2017. – 352 с.
95. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – с. 3–12.
96. Леонова Э.Н., Михеева Н.С., Полуэктова И.П. Учебное пособие по русскому языку для студентов физико-математического факультета. М.: Изд-во УДН, 1971. 195 с.
97. Леонтович О.А. Коммуникативная аттракция: аксиологический аспект // Ценности в лингвокультурном аспекте: языковое сознание, коммуникация, текст: Материалы международной научной конференции / Тяньцзинский университет иностранных языков. — Тяньцзинь: ТУИЯ, 2017. — С. 213-218.
98. Леонтьев А.Н. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: (Психологические очерки). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. 87 с.
99. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности сегодня / А.А. Леонтьев // Иностр. языки в школе. – №2. – М., 1986. – С. 74 – 83.
100. Лернер П.С. Инструменты поддержки и развития компетентностного подхода в образовании старших школьников // PR в образовании. – 2007. – № 4. – С. 42–51.
101. Лосев А. Ф., Тахо-Годи А. А. Платон. Жизнеописание. (Серия «Люди. Время. Идеи»). — М.: Дет. лит., 1991. — 223 с.
102. Лукьянова С. В. Феномен пицци, вкуса в медиатексте // Вестник

- Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2014. URL.: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-pischi-vkusa-v-mediatekste>.
103. Мазо М. В. Педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции у студентов (на материале изучения иностранных языков) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.08 / Мазо Марина Владимировна. – Саратов, 2000. – 198 с.
104. Матвеева, Т.С. Коммуникативный метод обучения иностранным языкам и культуре. [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа : <http://pglu.ru/upload>.
105. Махмуд Ага Мунир. Языковые средства создания образа в интернет-рекламе (на материале сайтов ресторанов грузинской кухни) // Филологические науки, вопросы теории и практики. т.13, №6, 2020. С.153-156.
106. Махмуд Ага Мунир. Языковые средства создания образа в российской интернет-рекламе (на материале сайтов ресторанов). Дисс. ... канд.филол.наук. 2020. 174 с.
107. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании / И. П. Мединцева. — Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — Москва : Буки-Веди, 2012. – С. 69-75
108. Методы эффективного обучения взрослых: учебно-методическое пособие / авт. коллектив под руководством Е.А. Аксёновой. – М.: Transform; Институт повышения квалификации государственных служащих, 1998. – 328 с.
109. Миронова, А.А. Геймификация в обучении русскому языку как иностранному. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu/viewer>.

110. Митрофанова О.Д. О принципах подхода к лексическому и грамматическому материалу при обучении русскому языку с учетом специальности // Из опыта преподавания учебных предметов на подготовительном факультете УДН. М., 1969. С. 8 – 12.
111. Митрофанова О.Д., Хавронина С.А. Новые методические решения и поискив нынешней лингводидактической ситуации // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ: в 15 т., Гранадский университет; фонд «Русский мир», Санкт-Петербург, 2015. Изд-во «МАПРЯЛ» (Санкт-Петербург). С. 717-722
112. Молчанова, И. Г. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции в процессе обучения английскому языку в рамках среднего профессионального образования / И. Г. Молчанова, М. Н. Фалькова. — Текст : непосредственный // Актуальные задачи педагогики : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). — Чита : Издательство Молодой ученый, 2015. — С. 148-150.
113. Момотова Ю. Г. Понятие и структура языковой и вторичной языковой личности // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. № 2-3.с. 110-111
114. Московкин Л.В., Шамонина Г.Н. Инновации в обучении русскому языку как иностранному. – Варна: ВСУ,2013. – 208с.
115. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. 2-е изд., испр. М.: Рус.яз., 1988. – 164 с.
116. Мукаржовский Ян. Исследования по эстетике и теории искусства — М.: Искусство, 1994. — 606 с.
117. Нарбут Е. М. Использование технологии симуляции при обучении общению на иностранном языке [Электронный ресурс]. URL:

118. Нидерле П., Куракин А.А., Никулин А.М., Шнайдер С. (). Концепция «продовольственных режимов» как модель объяснения стратегий аграрного развития (на примере России и Бразилии) // Вестник РУДН. Серия: Социология, 2019. №19 (2), С.261–276.
119. Никишкова М.С. Этнолингвокультурный гастрономический код в потребностной коммуникации (на материале английского языка). Дис. ... канд. филол. наук. Самара. 2017. – 169 с.
120. Никульшина Н.Л., Гунина Н.А. Обучение лексическому аспекту профессионального общения в экономическом контексте / Н.Л. Никульшина, Н.А. Гунина // Вестник ТГТУ. – 2013. – №3. – С. 724 – 727.
121. Одарюк И.В., Колмакова В.В. Симуляция как интерактивная технология обучения деловому общению на иностранном языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2016. № 5(59): в 3-х ч. Ч. 2. С. 201-203 [www.gramota.net/materials/2/2016/5-2/61.html](http://www.gramota.net/materials/2/2016/5-2/61.html)
122. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
123. Озёрская С.Н. Профессионально-коммуникативная компетенция как основной компонент языковой подготовки по иностранному языку студентов факультета гостиничный бизнес. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-kommunikativnaya-kompetentsiya-kak-osnovnoy-komponent-yazykovoy-podgotovki-po-inostrannomu-yazyku-studentov-fakulteta/viewer>.
124. Ольхова Л.Н. Что есть основа обучения русскому языку как иностранному в XXI века / Л.Н. Ольхова // Сборник материалов научной программы российской экспозиции международной выставке

- «ЭКСПОЛИНГВО – 2007». – М., 2008. – С. 145-149.
125. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. / Под ред. И.В.Рахманова. М.: Педагогика. 1972. 320 с.
126. Оськина С. Д. Симуляция как метод интерактивного подхода к обучению английскому языку в неязыковом вузе // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 75–78.
127. Палжанова М.Ш. Компетентностный подход в преподавании русского языка / М.Ш. Палжанова, Педагогическое мастерство (III): материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, 2013 г.). М.: Буки-Веди, 2013. С. 89–91.
128. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус.яз., 1989. 276 с.
129. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977. 195 с.
130. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М., 2000. – 170 с.
131. Плеханов Г. В. Избранные философские произведения в пяти томах. Т. 5. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1957. –746 с.
132. Пожидаева Е.В. Пути формирования и развития национальной лингвокультуры питания (на примере английского языка) // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, 2012. №5, С.84–87.
133. Помазов А.И. Ключевые слова как языковой механизм создания аттрактивности текста в интернет-дискурсе (на материале сайтов российских вузов) // Научный диалог. — 2019а. — № 7. — С. 90-99.
134. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. N 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как

- иностранным языком и требований к ним. [Электронный ресурс], режим доступа: <http://base.garant.ru/70679090/#ixzz6uPKx16A3>
135. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 1 декабря 2015 г. N 910н «Об утверждении профессионального стандарта «Официант/бармен»[Электронный ресурс], режим доступа: <http://base.garant.ru/71295904/#ixzz6uPLyUKsG>
136. Просина Н.А. Компетентностный подход в преподавании РКИ / Н.А. Просина. – Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции. Пенза, 2016. С. 55–59.
137. Профессиональные стандарты по профессиям ресторанной индустрии. [Электронный ресурс], режим доступа: [http://www.e-biblio.ru/book/bib/06\\_management/Restoran/book.html](http://www.e-biblio.ru/book/bib/06_management/Restoran/book.html).
138. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
139. Пугачев И.А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография / И.А. Пугачев. – Москва: РУДН, 2016. – 483 с.
140. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Равен Дж. Пер. с англ. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
141. Редькина Т.Ю. Речевая экспликация ситуационной модели: лингвопраксиологический подход (на материале трэвел-текста) // Медиалингвистика, 2015. №2 (8), С.104–116. URL.: <https://medialing.ru/recheyaya-ehksplikaciya-situacionnoj-modeli-lingvopraksiologicheskij-podhod-na-materiale-trehvel-teksta/>.
142. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – 2-е изд. – Минск: ИИО РАО, 2008. – 312 с.

143. Родионова И.В. Модульное обучение в системе иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза // Научный руководитель. 2016. № 4 (16). – С.85-94
144. Романова Л.М., Матушанский Г.У. Компетентностная модель преподавателя высшей школы // Инновационная образовательная среда как фактор развития учебного заведения. Казань: Изд-во МоиН РТ, 2010. С. 133-134.
145. Романова Н.Н., Соляник О.Е. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранных бакалавров технического вуза в процессе их обучения научному стилю речи / Н.Н. Романова, О.Е. Соляник // Известия ЮЗГУ. – 2012. – №4 (43). Ч. 1. – С. 122–136.
146. Руденко-Моргун О.И. Информационные технологии в обучении РКИ: история, современное состояние и тенденции развития / О.И. Руденко-Моргун // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 ч. – М.: РУДН, 2017. – С. 195- 199.
147. Руденко-Моргун О.И. Компьютерные технологии в проблемном обучении языку / О.И. Руденко-Моргун // Язык, сознание, коммуникация: сборник статей. Вып. 9. / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Диалог-МГУ, 1999. – С. 166-171.
148. Руденко-Моргун О.И., Архангельская А.Л., Апакина Л.В., Аль-Кайси А.Н. Самостоятельная работа студентов в электронной среде при обучении РКИ: Миф и реальность / О.И. Руденко-Моргун, А.Л.Архангельская, Л.В.Апакина, А.Н. Аль-Кайси // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сборник научных трудов. Выпуск 2. – М.: «КДУ», «Университетская книга», 2018. – С. 274-277.
149. Русский идеографический словарь / Шведова, Н. Ю [и др.]. [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа : <http://slovarick.ru>.



150. Русский язык и культура профессионального общения нефилологов: методологические и теоретико-практические основы коммуникативно-речевой подготовки специалистов в техническом вузе: монография / под общ.ред. Н.Н. Романовой. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2008. – 217 с.
151. Рычкова Л.В. Интернет-ресурсы в обучении русскому языку как иностранному/ Л. В. Рычкова // Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века = Multilingualism and Intercultural Communication: Challenges of the XXI Century : Международная конференция и VII международный семинар, Прага, 11-13 сентября 2013 г. – Прага : 2013. – С. 77-88.
152. Рычкова Л.В. Языковые и информационные ресурсы: проблема идентификации и классификации / Л.В. Рычкова // Карповские научные чтения : сб. науч. ст. Вып. 9. В 2 ч. Ч. 1. – Минск : Белорусский Дом печати, 2015. – С. 27-32.
153. Самосенкова Т.В. Методическая система обучения культуре профессионального речевого общения иностранных студентов-филологов в условиях непрерывного образования: дисс. ...докт.пед.наук (13.00.02). СПб., 2004. – 286 с.
154. Сборник рецептур блюд и кулинарных изделий для предприятий общественного питания. Сост. Л.Е.голунова. Санкт-Петербург, издательство «Профикс», 2003. – 408 с.
155. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст]. В 2 т. Т. 1 / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – 816 с.
156. Сидоров Е. В. Проблемы речевой системности / Е. В. Сидоров. – М. : Наука, 1987. – 225 с.
157. Скалкин В.Л. Ситуация, тема и текст в лингвометодическом аспекте // Русский язык за рубежом. — 1983 — № 3 — С. 52—57.
158. Соболева Е.А. Внедрение коммуникативно-деятельностного

- подхода в практику обучения иностранному языку. // *Pedagogical Journal*. 2017, Vol. 7. Is. 4A. – P.112-119
159. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec. (96) 43. Берн, 1996. – 214 с.
160. Современные языки: Изучение, преподавание, оценка: общеевропейские компетенции владения иностранным языком [Текст]. – Страсбург, 1996 – 58 с.
161. Соломонова А.А. «Компетенция» в образовательном стандарте и «коммуникативная компетенция» в методике преподавания РКИ: сопоставление понятий // *Русский язык за рубежом*. 2010. № 4. – С. 59–65
162. Сорокоумова Е.А. Педагогическая психология. – М.-СПб.-Ниж. Новгород – Киев, 2009. – 320 с.
163. Сохань В.И. Как исследовать гастрономическое? К вопросу о дефинициях и подходах // *Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение*, 2013, №1 (9), С.99–109.
164. Стоянова Е.В. Вкусовая метафора, или Связь традиции и современности (на материале российских и болгарских медиатекстов) // *Медиалингвистика*, 2014 №2 (5), С.104–116. URL.: <https://medialing.ru/vkusovaya-metafora-ili-svyaz-tradicii-i-sovremennosti-na-materiale-rossijskih-i-bolgarskih-mediatekstov/>.
165. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб., 2000. – 98 с.
166. Тарева, Е.Г. Инновационные тенденции в развитии лингвистического образования // *Вестник МГЛУ. Выпуск 3*, 2010. – 582 с.
167. Тихонович Т.И. Геймификация в системе компетентностного подхода // *КАНТ*. – 2021. – №2(39). 428 с.

168. Тихонович Т.И. О специфике преподавания русского языка как иностранного иноязычным специалистам сферы общественного питания. Журнал «Alma Mater». – 2022. – Выпуск 11. С. 84-91.
169. Тихонович Т.И. Симуляция и геймификация в современном образовательном пространстве в системе преподавания РКИ // КАНТ. – 2021. – №1(38). 344 с.
170. Тихонович Т.И. Языковой портфель контингента сферы общественного питания: подходы и специфика профессионально ориентированного обучения РКИ // КАНТ. – 2023. – №1(46). – С.334-341.
171. Трофимова Г.С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых. Автореф. дисс. ...д-ра пед. наук. – СПб., 2000. – 33 с.
172. Трофимова Г.С. Компетентностный подход как предмет исследования в педагогике // Актуальные проблемы образования в высшей школе: материалы науч.-метод. конф. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2003. – С. 9-11.
173. Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 176 с.
174. ФГОС ВО 43.02.01 Организация обслуживания в общественном питании. [Электронный ресурс], режим доступа: <https://www.rea.ru/ru/org/colleges/MTKP/Pages/430201-FGOS.aspx>.
175. ФГОС ВО 43.03.01 Сервис в гостиничном и ресторанном бизнесе [Электронный ресурс], режим доступа: <https://www.sseu.ru/sveden/education/programs/servis-v-gostinichnom-i-restorannom-biznese-fgos-vo-2017g.-43.03.01.html/>
176. ФГОС ВО 43.03.03 Гостиничное дело. [Электронный ресурс], режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/3/1584>.

177. Философский энциклопедический словарь. М., 1983. – 518 с.
178. Формановская Н.И. Соотношение интенционального и пропозиционального компонентов в высказывании // Русский язык за рубежом. 1996. № 1-2-3. С. 42-47.
179. Хавронина С.А., Харламова Л.А., Казнышкина И.В. Практический курс русского языка для работников сервиса. М.: Русский язык. Курсы, 2014. — 304 с.
180. Хавронина С.А. О соотношении языковых и речевых упражнений в процессе формирования коммуникативной компетенции // Русский язык как неродной: новое в теории методики. М., 2012. Вып. 3. С. 152-157
181. Хавронина С.А. , Гуляева И.В. Методика преподавания русского языка иностранцам и психолингвистика // Вестник РУДН. Сер. «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2013. №2. С. 11-16.
182. Хавронина С.А., Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Учебный курс «Русский язык для деловых людей»: Выпуск 2. Коммерческие предложения, объявления, реклама / С.А. Хавронина, Л.П. Клобукова, И.В. Михалкина. – М., 1993. 160 с.
183. Хавронина С.А., Казнышкина И.В. Пять звёзд. Экспресс-курс по русскому языку для работников сервиса»М.: Русский язык. Курсы, 2022. – 160 с.
184. Хайкин М.М., Трабская Ю.Г. Менеджмент ресторанного бизнеса: Учебное пособие. СПб.: Изд-во СПбГУ ЭФ, 2009. 122 с.
185. Харлова Н.М. Использование интерактивных технологий при обучении русскому языку как иностранному. // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. Методика: теория и практика преподавания. 2017. – С.83-88
186. Холодинская И. И. Симуляция как эффективный метод обучения

- иностранному языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс]. URL: [http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/22768/1/holodinskaya\\_BMW\\_2010.pdf](http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/22768/1/holodinskaya_BMW_2010.pdf)
187. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. — М., 1972. — 229 с.
188. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / сост. Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. — М. : русский язык. Курсы, 2010. — 552 с
189. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
190. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 85-91.
191. Хуторской А.В. Философия русского космизма как аксиологический базис отечественного образования // Труды научного семинара «Философия – образование – общество» / Под ред. В.А. Лекторского. М.: НТА «АПФН», 2005. (Сер. Профессионал). Т. II. С. 142–152.
192. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Орлова. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117–137.
193. Черкашина, Т.Т. Ролевая игра как комплексный метод преодоления «эмоционального выгорания». Языковая норма. Виды и проблемы: материалы V Международного педагогического форума. — Спб.: Из-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. — 219с.
194. Чижова Л.А. Онтологические свойства локативных отношений и

- их проявление в русском языке и русской культуре /Л.А. Чиждова // Русское слово в мировой культуре. Материалы X Конгресса Международной ассоц. преп. русск. яз. и культуры / Под редакц. Н.О. Рогожиной, В.В. Химика, Е.Е. Юркова. – СПб.: Политехника, 2003. – 355 с.
195. Шамонина Г.Н., Московкин Л.В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. Москва: Русский язык. Курсы, 2017. 144 с.
196. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
197. Шибко Н.Л. // Русский язык – первый язык общения в космосе: материалы между- нар. науч.-практ. конф., Витебск, 18–19 декабря 2007г./ Вит. гос. ун-т; редкол.: И.Н. Потапов (отв. ред.) [и др.]. – Витебск, 2007. – С. 149 – 155.
198. Ширяева В.А. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании. [Электронный ресурс] // <https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/shiriaeva.pdf>.
199. Шульгина Н.П., Иванова Г.И. Диалог культур как средство повышения эффективности образовательного процесса в современном вузе / Н.П. Шульгина, Г.И. Иванова // Известия ЮЗГУ. – 2015. – №1. – С. 76–80.
200. Щербакова О.В. Технология глобальной симуляции как эффективный метод формирования лингвосоциокультурной компетенции: история возникновения, концепт, структура (на примере симуляции Дебузе "Жилой дом") // Тамбов: Грамота, 2018. № 2(10) С. 67-70. [www.gramota.net/materials/4/2018/2/15.html](http://www.gramota.net/materials/4/2018/2/15.html)
201. Щукин А.Н. Методы обучения в истории преподавания русского языка как иностранного (теория и практика). Чуждоезиково обучение,

- година XL, книжка 1, 2013/*Foreign Language Teaching, Volume 40, Number 1, 2013.* – 169 с.
202. Щукин А.Н. Концепция дисциплины «Методика обучения русскому языку как иностранному» в контексте современной лингводидактики // *Русский язык за рубежом.* 2014. No 5. С. 55 – 62.
203. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов/ А. Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.
204. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 93 с.
205. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. Пер. с итал. Санкт-Петербург: Симпозиум. 2006. – 385 с.
206. «Я хочу, чтобы вы пообедили с нами...», или Кухня литературных героев: дайджест / БУКОО «Библиотека им. М. М. Пришвина» ; [ сост. А. Г. Ноготкова]. – Орёл, 2016. – 168 с.
207. Яроцкая Л. В. К проблеме контроля профессионально значимых умений межкультурного общения // *Вестник Московского государственного лингвистического университета.* 2009. Вып. 564. С. 75–84.
208. Яроцкая Л. В., Алейникова Д. В. Обучение профессиональному общению в условиях цифровизации (на примере предметной области «Юриспруденция») // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки.* 2022. Вып. 4 (845). С. 61–68. DOI 10.52070/2500-3488\_2022\_5\_845\_61
209. Яроцкая Л.В. Парадигма междисциплинарности в формировании современной профессиональной личности: лингводидактический аспект // *Вестник Московского государственного лингвистического*

- университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 111–115. DOI 10.52070/2500-3488\_2022\_2\_843\_111
210. Ярыгин О.Н. «Компетентность» и «компетенция» как эмерджентные свойства деятельности человека / О.Н. Ярыгин // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 1-15. – С. 345-348.
211. Abarca M.E., Colby J.R. Food memories seasoning the narratives of our lives. // Food and Foodways Explorations in the History and Culture of Human Nourishment, 2016. №24 (1–2), P.1–8. URL.:<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07409710.2016.1150101>.
212. Anderson L. Cooking Up the Nation: Spanish Culinary Texts and Culinary Nationalization in the Late Nineteenth and Early Twentieth Century. 2013. - URL.:<https://www.jstor.org/stable/10.7722/j.ctt31ngxh>.
213. Archibald A. Using simulation activities in advanced level English classes // Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch.1997. № 2. S. 34-38.
214. Arendt M. Simulationen // Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch. 1997. № 2. S. 4-10.
215. Bachman, L. Fundamental Considerations in Language Testing / Lyle Bachman. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 408 p.
216. Backett-Milburn K., Wills W., Roberts M., Lawton J. () Food and family practices: teenagers, eating and domestic life in differing socio-economic circumstances // Children’s Geographies, 2010. №8 (3), С.303–314. URL.:<http://dx.doi.org/10.1080/14733285.2010.494882>.
217. Bhavna M. Everyday digital engagements: using food selfies on Facebook to explore eating practices // Journal Communication Research and Practice, 2018. №4. 22 May. URL.:  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/22041451.2018.1476796>.
218. Blasi E., Cicatiello C., Pancino B., Franco S. Alternative food chains as a way to embed mountain agriculture in the urban market: the case of



- Trentino. Agricultural and Food Economics. Springer, Heidelberg, 2015. №3, C. 1–13. URL.:<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/179041/1/10.1186-s40100-014-0023-0.pdf>.
219. Bolekia Boleka J. La simulación global en la formación inicial y permanente del profesor de Fle [Электронный ресурс]. URL: [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/4666/4682](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/4666/4682) (дата обращения: 04.05.2018).
220. Bonner F. The Mediated Asian-Australian Food Identity // From Charmaine Solomon to Masterchef Australia. Media International Australia. 2015 URL.: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1329878X1515700113>.
221. Buscemi F. National culinary capital how the state and TV shape the “taste of the nation” to create distinction. Queen Margaret University. 2014. URL.: <https://eresearch.qmu.ac.uk/bitstream/handle/20.500.12289/7314/1925.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
222. Caraher M. Cooking in crises. Lessons from the UK. Presented at Dublin Gastronomy Symposium 2012. URL.: [https://www.researchgate.net/publication/254585214\\_Cooking\\_in\\_Crisis\\_Lessons\\_from\\_the\\_UK](https://www.researchgate.net/publication/254585214_Cooking_in_Crisis_Lessons_from_the_UK).
223. Care J.-M. Inventer pour apprendre – Les simulations globales // Die Neueren Sprachen. 1995. Bd. 94 (1). S. 69-87.
224. Care J.-M., Debyser Fr. Simulations globales [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/docs/simulations-globales/#10> (дата обращения: 03.05.2018).
225. Chau S. The future of food is digital. Restaurant Dive. 2018. URL.: <https://www.restaurantdive.com/news/the-future-of-food-is-digital/543900/>.
226. Ching Chan S. Food, Memories, and Identities in Hong Kong //

- Identities Global Studies in Culture and Power, 2010. №17, (2–3), C.204–227.  
URL.:<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10702891003733492?src=recsys>.
227. Davis Br., Wansink Br. Fifty years of fat: news coverage of trends that predate obesity prevalence // BMC Public Health 2015, №15 (1): 629, December.  
URL.:<https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-015-1981-1>.
228. Debyser Fr. L'immeuble. P.: Hachette, 1996. 95 p.
229. Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). [Электронный ресурс]// <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>.
230. Dieker L. A. The potential of simulated environments in teacher education: Current and future possibilities. – 2014. Teacher Education and Special Education, 37. P. 21-33.
231. Duke R. D., & Guerts J. L. F. Policy games for strategic management. Amsterdam, The Netherlands: Rozenberg Publishers – 2014.
232. Dürrschmidt J., Kautt Y. Globalized Eating Cultures: Mediation and Mediatization. PalgraveMacmillan. 2019. - URL.:  
<https://www.amazon.com/Globalized-Eating-Cultures-Mediation-Mediatization-ebook/dp/B07FR79F61>.
233. Duruz J. Food as nostalgia: Eating the fifties and sixties. // Australian Historical Studies. 2008. - pp. 231–250. -  
URL.:<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10314619908596100?src=recsys>.
234. Ecke P. Simulationen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache // Deutsch als Fremdsprache. 2001 38. Jg. Heft 3. S. 159-165.
235. English P. Food for Thought in Restaurant Reviews Lifestyle

- journalism or an extension of marketing in UK and Australian newspapers // *Journalism Practice*, 2019. №13, (1). URL.: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17512786.2017.1397530>.
236. Fitriasia D., Sibarani R., Ritonga M. U. (). Traditional food in the perspective of culinary linguistics // *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 2018. №5 (2), P. 24–27. URL.: [https://www.researchgate.net/publication/323255455\\_traditional\\_food\\_in\\_the\\_perspective\\_of\\_culinary\\_linguistics](https://www.researchgate.net/publication/323255455_traditional_food_in_the_perspective_of_culinary_linguistics).
237. Ford, K. (2014). Competency-based education: History, opportunities, and challenges. Center for Innovation in Learning and Student Success. Univ. of Maryland University College. Available from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED114384.pdf>.
238. Gerhardt C., Frobenius M., Ley S. Culinary Linguistics. The chef 's special. 2013. - URL.: <https://oapen.org/download?type=document&docid=643255>.
239. Goodman M. K., Johnston J., Cairns K. Food, media and space: The mediated biopolitics of eating // *Geoforum*, 2017. №84, C.161–168. URL.: [https://www.academia.edu/33363217/Food\\_Media\\_and\\_Space\\_The\\_Mediat ed\\_Biopolitics\\_of\\_Eating](https://www.academia.edu/33363217/Food_Media_and_Space_The_Mediat ed_Biopolitics_of_Eating) or <http://centaur.reading.ac.uk/72254/>.
240. Holak S. L. (). From Brighton beach to blogs: exploring food-related nostalgia in the Russian diaspora // *Consumption Markets & Culture*, 2014. №17, P.185–207. URL.: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10253866.2013.776308?src=reccsys>.
241. Huizinga, J., Kegan, R., London, P., & Boston, H. (1922). Homo ludens. Experience in definition of a game element in the culture. *Journal of Progress-Academy*. 8, pp. 278.
242. Hutmacher W. (1996). Key competencies for Europe // Report of the

- Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997 – 27-31 pp.
243. Hyland K. Language-Learning Simulations: A Practical Guide [Электронный ресурс]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/265107186\\_Language-Learning\\_Simulations\\_A\\_Practical\\_Guide](https://www.researchgate.net/publication/265107186_Language-Learning_Simulations_A_Practical_Guide) (дата обращения: 03.05.2018).
244. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics / Ed. by J.B. Pride, J. Holmes. —Harmondsworth, 1972. P.50-64
245. Johnston J., Goodman M. K. Spectacular Foodscapes: Food Celebrities and the Politics of Lifestyle Mediation in an Age of Inequality. Editorial Introduction to a special issue on food and celebrity culture // Food, Culture and Society (forthcoming in V. 18, n. 2). 2015. - URL.: [https://www.academia.edu/9132086/Spectacular\\_Foodscapes\\_Food\\_Celebrities\\_and\\_the\\_Politics\\_of\\_Lifestyle\\_Mediation\\_in\\_an\\_Age\\_of\\_Inequality](https://www.academia.edu/9132086/Spectacular_Foodscapes_Food_Celebrities_and_the_Politics_of_Lifestyle_Mediation_in_an_Age_of_Inequality).
246. Jones K. Simulation in language teaching // The Internet TESL Journal .2002 .
247. Jones K. Simulationen – ein Unterrichtskonzept // Simulationen im Fremdsprachenunterricht: Handbuch für Schule, Hochschule und Lehrerfortbildung / hrsg. K. Jones u. a. Ismaning: Hueber, 1984. S. 9-96.
248. Journal Communication Research and Practice, 2018. №4. URL.: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/22041451.2018.1482075>.
249. Kant I. Kant: anthropology from a pragmatic point of view. 2006. Cambridge University Press. pp. 190.
250. Karrebæk M.S., Riley K.C., Cavanaugh, J.R. Food and Language: Production, Consumption, and Circulation of Meaning and Value // Annual Review of Anthropology, 2018. №47, C.17–32. URL.: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-anthro-102317-050109>.

251. Ketchum Ch. (2005). The Essence of Cooking Shows: How the Food Network Constructs Consumer Fantasies // Journal of Communication Inquiry. URL.: <http://jci.sagepub.com/cgi/content/abstract/29/3/217>.
252. Khajeh Z., Imran-Ho-Abdullah. Persian Culinary Metaphors: A Cross-cultural Conceptualization // Journal of Language Studies, 2012. №12 (1), Special Section, January. URL.: <https://core.ac.uk/download/pdf/11492258.pdf>.
253. Kirkwood K. Tasting but not Tasting: Master Chef Australia and Vicarious Consumption // M/C Journal. 2014. №17 (1). URL.: <http://www.journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/761>.
254. Kobez M. Restaurant reviews aren't what they used to be': digital disruption and the transformation of the role of the food critic // Journal Communication Research and Practice, 2018. P. 261–276. URL.: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/22041451.2018.1476797?journalCode=rcrp20>.
255. Kolb D. A. (1984) Experimental learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. P. 21-39.
256. Lebesco K., Naccarato P. (Eds). The Bloomsbury Handbook of Food and Popular Culture. 2017. URL.: [https://books.google.com.ua/books?hl=ru&lr=&id=UYBCDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA260&ots=Rb1H6y-sKL&sig=mV\\_d4fjn7XOd5gOJwMikZvf8XMc&redir](https://books.google.com.ua/books?hl=ru&lr=&id=UYBCDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA260&ots=Rb1H6y-sKL&sig=mV_d4fjn7XOd5gOJwMikZvf8XMc&redir).
257. Lewis T. 'You've put yourselves on a plate': The Labours of Selfhood on MasterChef Australia // RealityTelevision and Class, 2011. C.104–116. URL.: <http://www.amazon.com/Reality-Television-Class-Beverley-Skeggs/dp/1844573974>.
258. Lewis T. Digital food: from paddock to platform // Communication Research and Practice, 2018. №4 (3), P.212–228. URL.:

- <http://www.tandfonline.com/loi/rcrp20>.
259. Lewis T., Phillipov M. A Pinch of Ethics and a Soup. on of Home Cooking: Soft-Selling Supermarkets on Food Television // Food, Media and Contemporary Culture, 2016. P.105–124. URL.: [https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137463234\\_7](https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137463234_7).
260. Lewis T., Phillipov M. Food/media: eating, cooking, and provisioning in a digital world // Communication Research and Practice, 2018. №4 (3), P.207–211. URL.: <http://www.tandfonline.com/loi/rcrp20>.
261. López-Rodríguez I. Are we what we eat? Food metaphors in the conceptualization of ethnic groups // Linguistik Online, 2014. P.69 (7). URL.: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1655>.
262. Lupton D. Carnavalesque Food Videos: Excess, Gender and Affect on YouTube. 2019. URL.: [https://www.researchgate.net/profile/Deborah\\_Lupton/publication/331545260\\_Carnavalesque\\_Food\\_Videos\\_Excess\\_Gender\\_and\\_Affect\\_on\\_YouTube/links/5c7f528f458515831f87b633/Carnavalesque-Food-Videos-Excess-Gender-and-Affect-on-YouTube.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Deborah_Lupton/publication/331545260_Carnavalesque_Food_Videos_Excess_Gender_and_Affect_on_YouTube/links/5c7f528f458515831f87b633/Carnavalesque-Food-Videos-Excess-Gender-and-Affect-on-YouTube.pdf).
263. Lupton D. Cooking, Eating, Uploading: Digital Food Cultures. 2016. URL.: [https://www.researchgate.net/publication/305945887\\_Cooking\\_Eating\\_Uploading\\_Digital\\_Food\\_Cultures](https://www.researchgate.net/publication/305945887_Cooking_Eating_Uploading_Digital_Food_Cultures).
264. Lynch B. Australian Culinary Television: Visions of the Real // MEDIANZ, 2016. №16 (2), P.51–64. URL.: <https://doi.org/10.11157/medianz-vol17iss2id208>.
265. MacKendrick N. Foodscapes // Contexts. 2014. December 22. URL.: <https://contexts.org/articles/foodscape/>.
266. MacRae G. Food Sovereignty and the Anthropology of Food: Ethnographic Approaches to Policy and Practice // Anthropological Forum, 2016. P.227–232.

- URL.:<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00664677.2016.1201456>.
267. Malan, S.P.T. (2000). The “new paradigm” of outcomes-based education in perspective. *Journal of Family Ecology and Consumer Science*, 28, 22– 28.
268. Matwick K. Language and gender in female celebrity chef cookbooks: cooking to show care for the family and for the self // *Critical Discourse Studies*, 2017. №14 (5). URL.:<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405904.2017.1309326>.
269. Mazel A. G. Governing food: Media, politics and pleasure // UvA-DARE (DigitalAcademicRepository). 2019. URL.: <http://dare.uva.nl>.
270. Meinhold M. Simulationen in der Schule // *Simulationen im Fremdsprachenunterricht: Handbuch für Schule, Hochschule und Lehrerfortbildung* / hrsg. K. Jones u. a. Ismaning: Hueber, 1984. S. 97-120.
271. Mikkelsen B. E. Images of foodscapes Introduction to foodscape studies and their application in the study of healthy eating out-of-home environments // *Perspectives in Public Health*, 2011. №131 (5), P.209–216. URL.:  
[https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/55805878/images\\_of\\_foodscapes.pdf](https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/55805878/images_of_foodscapes.pdf)
- .
272. Mutet S. Le rôle de la simulation globale dans la formation initiale et continue des enseignants. *Pädagogische Hochschule Heidelberg*, 2002. 244 p.
273. Oakley C. Simulationen in der Hochschule // *Simulationen im Fremdsprachenunterricht: Handbuch für Schule, Hochschule und Lehrerfortbildung* / hrsg. K. Jones u. a. Ismaning: Hueber, 1984. S. 121-134.
274. Oren T. Format, Cooking and Competition as Television Values. 2013. URL.: <https://www.researchgate.net/publication/271276495>.

275. Palmer H.E. The Scientific Study and Teaching of Languages, 3<sup>rd</sup> ed., London, 1922. P. 119-122. P. 119
276. Paradowski M.B. What's cooking in English culinary texts? Insights from genre corpora for cookbook and menu writers and translators // The Translator, 2018. №24(1). URL.: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13556509.2016.1271735?journalCode=rtrn20>.
277. Parasecoli F. Savoring semiotics: Food in intercultural communication // Social Semiotics. 2011. №21(5), P.645–663. URL.: [https://www.researchgate.net/publication/254344655\\_Savoring\\_semiotics\\_Food\\_in\\_intercultural\\_communication](https://www.researchgate.net/publication/254344655_Savoring_semiotics_Food_in_intercultural_communication).
278. Pascucci S., Cicatiello C., Franco S., Pancino B., Marino D. Back to the future? understanding change in food habits of farmers' market customers. // Food AgribusManag. Rev., 2011. №14(4), P.105–126. URL.: <https://pdfs.semanticscholar.org/d442/19d83f62d6ba5a871a519c6a6cc5cad2631c.pdf>.
279. Patel R. Food sovereignty // The Journal of Peasant, 2009. №36(3), P.663–706. URL.: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03066150903143079>.
280. Perdrillat M. Un exemple de réalisation pédagogique sur internet: Création d'un roman collectif international «L'immeuble rue Lamarck» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2009/06/Pistes-pour-lasimulation-globale.pdf> (дата обращения: 04.05.2018).
281. Phillipov M. Communicating health risks via the media: What can we learn from Master Chef Australia? // Australasian Medical Journal, 2012. P.593–597. URL.: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3518777/>.
282. Phillipov M. Escaping to the country: Media, nostalgia, and the new



- food industries Popular Communication // The International Journal of Media and Culture, 2016. P.111–122. URL.: <http://dx.doi.org/10.1080/15405702.2015.1084620>.
283. Phillipov M. Food TV: an effective strategy for food and beverage marketing? // Food Australia, 2015. №67 (4), P.31–32, 34. URL.: <https://search.informit.com.au/documentSummary;res=IELAPA;dn=445313510515453>.
284. Phillipov M. Mastering obesity: Master Chef Australia and the resistance to public health nutrition // Media Culture Society. May 22. 2013a URL.: <http://mcs.sagepub.com/content/35/4/506>.
285. Phillipov M. Media and Food Industries: The New Politics of Food. 2017. URL.: <https://www.palgrave.com/kr/book/9783319641003>.
286. Phillipov M. Resisting Health: Extreme Food and the Culinary Abject // Critical Studies in Media Communication, 2013b №30 (5), December, P.377–390. URL.: <http://dx.doi.org/10.1080/15295036.2012.755054>.
287. Russell C. & Shepherd. Online role-play environments for higher education. British Journal of Educational Technology. – 2014. Vol 41. №6. P. 992 – 1002.
288. Savignon, S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice / Sandra J. Savignon. – 2<sup>nd</sup> ed. – New York: McGraw-Hill, 1997. – 272 p.
289. Scarcella R. & Crookall D. Simulation/gaming and language acquisition. In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), Simulation, gaming, and language learning. New York: Newbury House. P. 223–230.
290. Schneider T., Eli K., Dolan C., Ulijaszek St. Digital food activism: Food transparency one byte/bite at a time? 2018. URL.: <https://www.alexandria.unisg.ch/.../1/Schneider%...>
291. Selawsky, J. Gamification in education: A new type of interactive learning. – 2019. URL <https://elearningindustry.com/gamification-in->

education-new-type-interactive-learning.

292. Sippel V. Ganzheitliches Lernen im Rahmen der Simulation globale. Grundlagen – Erfahrungen – Anregungen. Tübingen, 2003. 261 S.
293. Solier de Is., Duruz J. Food Cultures // Cultural Studies Review, 2013. №19 (1), March. URL.: <http://epress.lib.uts.edu.au/journals/index.php/csrij/index>.
294. Solierde Is. Making the Self in a Material World. Food and Moralities of Consumption // Cultural Studies Review, 2013. №19, 9–27. URL.: <http://epress.lib.uts.edu.au/journals/index.php/csrij/index>.
295. Spady, W.G. (1994). Outcome-based education: Critical issues and answers. Arlington, VA: American Association of School Administrators. Available from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED380910.pdf>.
296. Spence Ch., Okajima K., Cheok A.D., Petit O., Michel Ch. Eating with our eyes: From visual hunger to digital satiation // Brain and Cognition, 2016. №110, P.53–63. URL.: [www.elsevier.com/locate/b&c](http://www.elsevier.com/locate/b&c).
297. Stringfellow L., MacLaren A., Maclean M., O’Gorman K. Conceptualizing taste: Food, culture and celebrities // Tourism Management, 2013. №37, P.77–85. URL.: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0261517713000046>.
298. Taggart E. Food Artist Creates Edible Worlds Out of Everyday Ingredientson // My Modern Met, July 15. 2018. URL.: <https://mymodernmet.com/food-art-foodscapes-carl-warner/>.
299. Taylor J., Walford R. Simulationsspiele im Unterricht. Eine Einführung in die didaktischen Möglichkeiten von Simulations-, Plan- und Rollenspielen mit sechs praktischen Beispielen. Ravensburg: Otto Maier, 1974. 288 S.
300. Taylor N. Keating, M. Contemporary food imagery: food porn and other visual trends // Journal Communication Research and Practice. 2018. URL.:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/22041451.2018.1482190?journalCode=rcrp20>.

301. Tikhonovich Tatiana Igorevna, Rev Kadigamuwe Anuruddha Thero, Baryshnikova Elena Nikolaevna. Simulation Method in Teaching Russian as a Foreign Language. JOURNAL OF COMPLEMENTARY MEDICINE RESEARCH, 2020 VOL 11, NO. 2, 10.5455/jcmr.2020.11.02.04.
302. Turner J. H. Herbert spencer's sociological legacy. In Herbert Spencer: Legacies. 2014p. 60.
303. Ulrich M. Links between experiential learning and simulation and gaming. Gaming/simulation for policy development and organizational change: Proceedings of the 28<sup>th</sup> Annual International Conference of the International Simulation and Gaming Association (ISAGA) – 1997. P. 269-275.
304. Velde Ch. Crossing borders: an alternative conception of competence / 27 Annual SCUTREAconference, 1997. – P. 27–35.
305. Vittori F. Social reconnection around food discussing alternative food networks from a social movement perspective // Alternative Futures & Popular Protests. Manchester Metropolitan University. 2018. URL.: <https://unibg.academia.edu/FrancescoVittori/CurriculumVitae>.
306. White R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological Review, 66(5), 297–333.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### **Приложение 1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 апреля 2014 г. N 255 г. Москва «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним»**

К базовому уровню (ТБУ/А2) владения иностранными гражданами русским языком как иностранным языком устанавливаются следующие требования.

1. Уметь прочитать короткие тексты, взятые из разных источников (журналы, газеты, вывески, надписи, указатели, объявления), понимать основную и дополнительную информацию адаптированных текстов страноведческого, информационного и социально-бытового характера.
2. Уметь написать короткое письмо, записку, поздравление и другое, изложить основное содержание текста-источника (не менее 15 фраз по предложенным вопросам).
3. Понимать основную информацию (в частности, тему, указание места, времени, причины), представленную в отдельных диалогах и монологах социально-бытового и социально-культурного характера.
4. Уметь инициировать диалог в бытовых ситуациях, поддерживать беседу, в частности, о себе, друзьях, семье, учебе, работе, изучении иностранного языка, рабочем дне, свободном времени, родном городе, здоровье, погоде, а также построить собственное высказывание на основе прочитанного текста.
5. Использовать грамматические и лексические навыки оформления высказываний в соответствии с намерениями в ограниченном наборе социально-бытовых ситуаций.

Объем лексического минимума должен составлять до 1300 единиц.

## Приложение 2. Грамматический минимум

(Определения терминов взяты из словаря «кулинарных терминов»)

### **Жарить - Пожарить**

(Готовить продукты при помощи прогрева без воды на горячей поверхности (чаще всего металлической сковороде). Обычная жарка предполагает добавление небольшого количества жира, лишь в качестве границы между поверхностью сковороды и продуктом. В некоторых случаях можно жарить и вовсе без жира)

### *Грамматические формы*

#### **Повелительное наклонение**

<b>Ед. число</b>	<b>Мн. число</b>
<i>Жарь</i>	<i>жарьте</i>

#### **Изъявительное наклонение**

Прошедшее время

<b>М.р.</b>	<b>Ж.р.</b>	<b>Ср.р.</b>	<b>Мн.ч</b>
Жарил	жарила	жарило	жарили

Настоящее время

1.	я жарю	мы жарим
2.	ты жарить	вы жарите
3.	он, она жарит	они жарят

Будущее время

1.	я буду жарить	мы будем жарить
2.	ты будешь жарить	вы будете жарить
3.	он, она будет жарить	они будут жарить

#### **Условное наклонение**

<b>М.р.</b>	<b>Ж.р.</b>	<b>Ср.р.</b>	<b>Мн.ч</b>
жарил бы	жарила бы	жарило бы	жарили бы

### *Лексическая сочетаемость*

**V + N<sub>4</sub>:** жарить котлету/ рыбу/ мясо

**Adv.+ V:** жарить долго/ около 15 минут

**V + N<sub>6</sub>:** жарить на сковородке

### *Однокоренные слова и их сочетаемость*

Пожарить (сов.вид) – пожарить котлету/ рыбу/ мясо

Жарка (сущ.) — жарка картошки

### *Виды жарки*

**Пряжить** – это жарить в большом количестве жира, в который продукт погружен наполовину.

**Жарить во фритюре** – значит создать такие условия, когда продукт плавает в масле, не касаясь дна посуды.

**Жарить на гриле** – без добавления масла.

Жарить на вертеле. Вертел – прут, на котором жарят мясо

### *Употребление в речи*

– Жарить мясо надо на маленьком огне.

– Жарить рыбу на разогретой сковородке надо около 10 — 15 минут.

– Шашлык жарится на вертеле.

### **Обжарить - Обжаривать**

(Поместить продукт на сковороду, как правило, в небольшое количество горячего жира, чтобы создать на нем корочку, но не доводить до полной готовности)

### *Грамматические формы*

#### **Повелительное наклонение**

**Ед. число**

обжарь

**Мн. число**

обжарьте

#### **Изъявительное наклонение**

Прошедшее время

**М.р.**

обжарил

**Ж.р.**

обжарила

**Ср.р.**

обжарило

**Мн.ч.**

обжарили

Настоящее время

1. Я --

Мы --

2. Ты --

Вы --



### Прошедшее время

<b>М.р.</b>	<b>Ж.р.</b>	<b>Ср.р.</b>	<b>Мн.ч</b>
замариновал	замариновала	замариновало	замариновали

### Настоящее время

1.	я замариную	мы замаринуем
2.	ты замаринуешь	вы замаринуете
3.	он, она замаринует	они замаринуют

### Будущее время

1.	я буду мариновать	мы будем мариновать
2.	ты будешь мариновать	вы будете мариновать
3.	он, она будет мариновать	они будут мариновать

### Условное наклонение

<b>М.р.</b>	<b>Ж.р.</b>	<b>Ср.р.</b>	<b>Мн.ч</b>
замариновал бы	замариновала бы	замариновало бы	замариновали бы

### *Лексическая сочетаемость*

**V + N<sub>4</sub>**: мариновать помидоры/ перец/ курицу

**V + N<sub>6</sub>**: мариновать в уксусе/ в вине

### *Однокоренные слова и их сочетаемость*

**Замариновать** (сов.вид) – замариновать помидоры/ перец/ курицу

**Маринование** (сущ.) — маринование курицы

### *Употребление в речи*

– Замариновать огурцы летом нужно для того, чтобы можно было съесть их зимой.

– Замариновать помидоры можно в уксусе.

### **Источоль**

(измельчить путем ударов пестиком в ступе. Во многих случаях эту процедуру можно заменить измельчением при помощи блендера, кофемолки или мельницы для специй)



## Грамматические формы

### Повелительное наклонение

Ед. число	Мн. число
истолки	истолките

### Изъявительное наклонение

#### Прошедшее время

М.р.	Ж.р.	Ср.р.	Мн.ч.
истолок	истолкла	истолкло	истолкли

#### Настоящее время

1.	-	-
2.	-	-
3.	-	-

#### Будущее время

1.	Я истолку	Мы истолчем
2.	Ты истолчешь	Вы истолчете
3.	Он, она истолчет	Они истолкут

### Условное наклонение

М.р.	Ж.р.	Ср.р.	Мн.ч.
истолок бы	истолкла бы	истолкло бы	истолкли бы

### Лексическая сочетаемость

**V+N<sub>4</sub>:** *истолочь перец/чеснок/сахар/картофель*

**V+N<sub>5</sub>:** *истолочь пестиком*

### Однокоренные слова и их сочетаемость

Толочь (несов. вид) – толочь сахар

### Употребление в речи

- Чтобы истолочь сахар в порошок, нужно использовать ступку и пестик.
- Нужно истолочь перец, чтобы получить эту приправу.
- Такой картофель легко истолочь в пюре.

### Замесить – Замешивать

(Перемешать ингредиенты теста. Как правило, замешивают до придания однородной

консистенции, а иногда и далее: некоторые виды теста, в частности дрожжевое, улучшаются от долгого замеса. Но есть варианты теста, для которых «замесить» означает просто «смешать», так чтобы составляющие еще можно было различить в смеси. Если тесто нужно месить долго, обычно говорят «**вымесить**»)

### *Грамматические формы*

#### **Повелительное наклонение**

<b>Ед. число</b>	<b>Мн. число</b>
<i>замеси</i>	<i>замесите</i>

#### **Изъявительное наклонение**

Прошедшее время

<b>М.р.</b>	<b>Ж.р.</b>	<b>Ср.р.</b>	<b>Мн.ч</b>
замесил	замесила	замесило	замесили

Настоящее время

1.	я замешиваю	мы замешиваем
2.	ты замешиваешь	вы замешиваете
3.	он, она замешивает	они замешивают

Будущее время

1.	я буду замешивать	мы будем замешивать
2.	ты будешь замешивать	вы будете замешивать
3.	он, она будет замешивать	они будут замешивать

#### **Условное наклонение**

<b>М.р.</b>	<b>Ж.р.</b>	<b>Ср.р.</b>	<b>Мн.ч</b>
замесил бы	замесила бы	замесило бы	замесили бы

#### *Лексическая сочетаемость*

**V + N<sub>4</sub>**: замесить тесто/ жидкость/ массу

**V + N<sub>6</sub>**: замесить в чаше

### **Однокоренные слова и их сочетаемость**

**Замесить** (сов.вид) – замесить тесто

**Замес** (сущ.) – замес сухой смеси

### **Употребление в речи**

– Замесить крутое тесто из муки, яйца, соли и небольшого количества воды.

– Замесить однородную массу миксером или руками.

### **Тушить – Потушить**

(Припустить в воде или бульоне с добавлением масла и специй при небольшом нагреве под крышкой. Как правило, перед тушением продукт обжаривают)

### **Грамматические формы**

#### **Повелительное наклонение**

<b>Ед.число</b>	<b>Мн.число</b>
туши	тушите

#### **Изъявительное наклонение**

Прошедшее время

<b>М.р</b>	<b>Ж.р</b>	<b>Ср.р</b>	<b>Мн.ч</b>
тушил	тушила	тушило	тушили

Настоящее время

1.	я тушу	мы тушим
2.	ты тушишь	вы тушите
3.	он, она тушит	они тушат

Будущее время

1.	я буду тушить	мы будем тушить
2.	ты будешь тушить	вы будете тушить
3.	он, она будет тушить	они будут тушить

#### **Условное наклонение**

<b>М.р</b>	<b>Ж.р</b>	<b>Ср.р</b>	<b>Мн.ч</b>
тушил бы	тушила бы	тушило бы	тушили бы

### **Лексическая сочетаемость**

**V + N4:** тушить овощи/мясо

**V + N6:** тушить на сковороде

**Однокоренные слова и их сочетаемость**

Тушение (сущ.) – тушение овощей

**Употребление в речи:**

Тушить можно различные продукты

Тушить можно на сковороде, в кастрюле

**Запечь – Запекать**

(Поместить блюдо в горячую духовку до образования румяной корочки или до полной готовности)

**Грамматические формы**

**Повелительное наклонение**

<b>Ед. число</b>	<b>Мн. число</b>
запекай	запекайте

**Изъявительное наклонение**

Прошедшее время

<b>М.р.</b>	<b>Ж.р.</b>	<b>Ср.р.</b>	<b>Мн.ч</b>
запекал	запекала	запекало	запекали

Настоящее время

1.	я запекаю	мы запекаем
2.	ты запекаешь	вы запекаете
3.	он, она запекает	они запекают

Будущее время

1.	я буду запекать	мы будем запекать
2.	ты будешь запекать	вы будете запекать
3.	он, она будет запекать	они будут запекать

**Условное наклонение**

<b>М.р.</b>	<b>Ж.р.</b>	<b>Ср.р.</b>	<b>Мн.ч</b>
-------------	-------------	--------------	-------------

запекал бы

запекала бы

запекало бы

запекали бы

### *Лексическая сочетаемость*

**V + N<sub>4</sub>:** запекать мясо/ рыбу

**V + N<sub>6</sub>:** запекать в духовке/ в микроволновой печи

### *Однокоренные слова и их сочетаемость*

Запечь (сов.вид) – запечь мясо/ рыбу

Запекание (сущ.) — запекание рыбы.

### *Употребление в речи*

– Запекать курицу в духовке можно не только на праздники.

– Запекать утку в духовке при температуре 170°C.

## **Бланшировать**

(быстро обварить или ошпарить продукт. Делают это, положив продукт в миску или кастрюлю и залив кипятком, или погрузив его в кипящую воду на 1-2 минуты)

### *Грамматические формы*

#### **Повелительное наклонение**

##### **Ед. число**

бланшируй

##### **Мн. число**

бланшируйте

#### **Изъявительное наклонение**

Прошедшее время

##### **М.р.**

бланшировал

##### **Ж.р.**

бланшировала

##### **Ср.р.**

бланшировало

##### **Мн.ч.**

бланшировали

Настоящее время

1. я бланширую

мы бланшируем

2. ты бланшируешь

вы бланшируете

3. он, она бланширует

они бланшируют

Будущее время

1. я буду бланшировать

мы будем бланшировать

2. ты будешь бланшировать

вы будете бланшировать

3. он, она будет бланшировать

они будут бланшировать

### Условное наклонение

#### М.р.

бланшировал бы

#### Ж.р.

бланшировала бы

#### Ср.р.

бланшировало бы

#### Мн.ч.

бланшировали бы

### Лексическая сочетаемость

**V + N4:** Бланшировать щавель

**V + N6:** Бланшировать в кастрюле

### Однокоренные слова и их сочетаемость

Бланширование (сущ.) – бланширование брокколи.

Бланшированный (прич.) – бланшированные овощи.

### Употребление в речи

- Нужно бланшировать овощи перед заморозкой.

### Варить – Сварить

(Готовить продукт путем помещения в воду и кипячения в этой воде в течение определенного времени)

### Грамматические формы

#### Повелительное наклонение

##### Ед. число

вари

##### Мн. число

варите

#### Изъявительное наклонение

Прошедшее время

##### М.р.

варил

##### Ж.р.

варила

##### Ср.р.

варило

##### Мн.ч.

варили

Настоящее время

1. я варю

мы варим

2. ты варишь

вы варите

3. он, она варит

они варят

Будущее время

1. я буду варить

мы будем варить

2. ты будешь варить

вы будете варить

3. он, она будет варить

они будут варить

### **Условное наклонение**

**М.р.**

варил бы

**Ж.р.**

варила бы

**Ср.р.**

варило бы

**Мн.ч.**

варили бы

### **Лексическая сочетаемость**

**V + N4:** Варить суп

**V + N6:** Варить в кастрюле

### **Однокоренные слова и их сочетаемость**

Отвар (сущ.) – лечебный отвар.

Сварить (гл. сов. вида) – сварить кашу.

### **Употребление в речи**

- Пельмени нужно варить пятнадцать минут.

- Варите кашу по утрам.

- Варить на слабом огне

Виды

**сварить на пару:** подвергнуть тепловой обработке в закрытой посуде при помощи пара (обычно используется пароварка, в виде кастрюли или миски с дырчатым дном, помещенной поверх обычной кастрюли, или в виде отдельного электроприбора). Возможный вариант – использование в качестве пароварки дуршлага, положенного поверх кастрюли с водой и накрытого крышкой, или салфетки, обвязанной вокруг кастрюли с кипящей водой.

**Сварить на водяной бане** – значит поместить кастрюлю, миску или чашу с продуктами в другую, большую по размеру. В большую емкость и наливают воду, а затем помещают ее на огонь.

**Сварить на паровой бане** – это приготовить продукт так же, как для варки на водяной, но малую емкость крышкой не накрывать, а большую, напротив, накрыть. Таким образом продукт будет вариться благодаря пару, образуемого выкипающей жидкостью, при этом способе варки в меньшей емкости скапливается дополнительная жидкость

### **Карамелизировать**

(превратить сахар в вязкую жидкость темно-желтого цвета путем медленного нагревания. Если речь идет не о сахаре, то глагол может значить как «покрыть слоем карамелизованного сахара», так и «обжарить до потемнения и приобретения сладкого привкуса» (в последнем значении часто употребляется в отношении лука)

### **Грамматические формы**

#### **Повелительное наклонение**

**Ед. число**

**Мн. число**

карамелизируюй

карамелизируйте

### **Изъявительное наклонение**

Прошедшее время

**М.р.**

**Ж.р.**

**Ср.р.**

**Мн.ч.**

карамелизировал

карамелизировала

карамелизировало

карамелизировали

Настоящее время

1. Я карамелизирую            Мы карамелизируем
2. Ты карамелизируешь      Вы карамелизируете
3. Он,                            она    Они карамелизируют  
карамелизирует

Будущее время

1. Я буду карамелизировать            Мы будем карамелизировать
2. Ты будешь карамелизировать      Вы будете карамелизировать
3. Он,                            она            будет    Они будут карамелизировать  
карамелизировать

### **Условное наклонение**

**М.р.**

**Ж.р.**

**Ср.р.**

**Мн.ч**

Карамелизировал

Карамелизировала

Карамелизировало

Карамелизировал

бы

бы

бы

бы

### **Лексическая сочетаемость**

**V+N<sub>4</sub>**: карамелизировать яблоко/грушу/вишню

**Adv.+ V** карамелизировать несколько минут

### **Однокоренные слова и их сочетаемость**

Карамелизация (сущ.) – карамелизация сахара

Карамелизированный (прич.) – карамелизированный фрукт

### **Употребление в речи**

- Чтобы карамелизировать сахар, нужно предварительно нагреть сковородку.
- Торговец будет карамелизировать яблоки прямо на свежем воздухе.

### **Нарубить**

(нарезать продукт маленькими кусочками произвольной формы)



## **Грамматические формы**

### **Повелительное наклонение**

#### **Ед. число**

наруби

#### **Мн. число**

нарубите

### **Изъявительное наклонение**

Прошедшее время

#### **М.р.**

нарубил

#### **Ж.р.**

нарубила

#### **Ср.р.**

нарубило

#### **Мн.ч.**

нарубили

Настоящее время

- |                     |              |
|---------------------|--------------|
| 1. Я нарубаю        | Мы нарубаем  |
| 2. Ты нарубаешь     | Вы нарубаете |
| 3. Он, она нарубают | Они нарубают |

Будущее время

- |                         |                  |
|-------------------------|------------------|
| 1. Я буду рубать        | Мы будем рубать  |
| 2. Ты будешь рубать     | Вы будете рубать |
| 3. Он, она будет рубать | Они будут рубать |

### **Условное наклонение**

#### **М.р.**

Нарубил бы

#### **Ж.р.**

Нарубила бы

#### **Ср.р.**

Карубило бы

#### **Мн.ч.**

Нарубили бы

### **Лексическая сочетаемость**

**V+N<sub>4</sub>:** *нарубить помидоры, мясо*

**V+N<sub>5</sub>:** *нарубить ножом*

### **Однокоренные слова и их сочетаемость**

Рубка (сущ.) – рубка овощей

Рубить (несов. вид) – рубить продукты ножом

### **Употребление в речи**

– Нужно нарубить овощей на салат.

– Чтобы нарубить мясо, нужно использовать нож-топорик.

### **Нашинковать - Шинковать**

(нарезать тонкими полосками (обычно так говорят об овощах, имеющих слоистую структуру – капусте, листовом салате, луке и т.д.)

## **Грамматические формы**

### **Повелительное наклонение**

#### **Ед. число**

нашинкуй

#### **Мн. число**

нашинкуйте

### **Изъявительное наклонение**

Прошедшее время

#### **М.р.**

нашинковать

#### **Ж.р.**

нашинковала

#### **Ср.р.**

нашинковало

#### **Мн.ч.**

нашинковали

Настоящее время

- |              |       |
|--------------|-------|
| 1. Я -       | Мы -  |
| 2. Ты -      | Вы -  |
| 3. Он, она - | Они - |

Будущее время

- |                      |               |
|----------------------|---------------|
| 1. Я нашинкую        | Мы нашинкуем  |
| 2. Ты нашинкуешь     | Вы нашинкуете |
| 3. Он, она нашинкует | Они нашинкуют |

### **Условное наклонение**

#### **М.р.**

Нашинковал бы

#### **Ж.р.**

Нашинковала бы

#### **Ср.р.**

Нашинковало бы

#### **Мн.ч.**

Нашинковали бы

### **Лексическая сочетаемость**

**V+N<sub>4</sub>:** нашинковать лук/капусту/салат

**V+N<sub>5</sub>:** нашинковать ножом

### **Однокоренные слова и их сочетаемость**

Шинковка (сущ.) – шинковка лука

Шинковать (несов. вид) – шинковать ножом

### **Употребление в речи**

– Для борща необходимо нашинковать капусту

### **Нашиговать**

(Поместить кусочки дополнительного продукта в толщу основного. Обычно речь о сале, беконе, чесноке, которыми шпигуют большие куски мяса, рыбы или птицы для смягчения

и придания дополнительного вкуса. Делают это, протыкая основной продукт узким ножиком или иглой и затем вводя кусочек дополнительного продукта в отверстие)

### **Грамматические формы**

#### **Повелительное наклонение**

##### **Ед. число**

нашпигуй

##### **Мн. число**

нашпигуйте

#### **Изъявительное наклонение**

Прошедшее время

##### **М.р.**

нашпиговал

##### **Ж.р.**

нашпиговала

##### **Ср.р.**

нашпиговало

##### **Мн.ч.**

нашпиговали

Настоящее время

1. Я --

Мы --

2. Ты --

Вы --

3. Он, она --

Они --

Будущее время

1. Я нашпигую

Мы нашпигуем

2. Ты нашпигуешь

Вы нашпигуете

3. Он, она нашпигует

Они нашпигуют

#### **Условное наклонение**

##### **М.р.**

Нашпиговал бы

##### **Ж.р.**

Нашпиговала бы

##### **Ср.р.**

Нашпиговало бы

##### **Мн.ч.**

Нашпиговали бы

### **Лексическая сочетаемость**

**V+N<sub>4</sub>: нашпиговать мясо**

**V+N<sub>5</sub>: нашпиговать руками**

### **Однокоренные слова и их сочетаемость**

Шпигование (сущ.) – шпигование рыбы

Шпиговать (несов. вид) – шпиговать морковь

### **Употребление в речи**

– Он нашпиговал мясо кабана приправами и чесноком.

– Рыбу можно нашпиговать приправами, чтобы она не была безвкусной.

## Отбить

(Добиться рыхлой консистенции кулинарного изделия из мяса, рыбы или овощей путем поколачивание специальным металлическим или деревянным молотком с насечками. В отсутствие молотка для отбивания проделать это можно деревянной картофелемялкой или тупой стороной большого ножа)

### *Грамматические формы*

#### **Повелительное наклонение**

##### **Ед. число**

отбей

##### **Мн. число**

отбейте

#### **Изъявительное наклонение**

Прошедшее время

##### **М.р.**

отбил

##### **Ж.р.**

отбила

##### **Ср.р.**

отбило

##### **Мн.ч.**

отбили

Настоящее время

1. Я --

Мы --

2. Ты --

Вы --

3. Он, --

Они --

Будущее время

1. Я отобью

Мы отобьем

2. Ты отобьешь

Вы отобьете

3. Он, она отобьет

Они отобьют

#### **Условное наклонение**

##### **М.р.**

Отбил бы

##### **Ж.р.**

Отбила бы

##### **Ср.р.**

Отбило бы

##### **Мн.ч.**

Отбили бы

#### **Лексическая сочетаемость**

**V+N<sub>4</sub>: отбить мясо/овоци**

**V+N<sub>5</sub>: отбить молоточком**

#### **Однокоренные слова и их сочетаемость**

Отбивная (сущ.) – приготовить отбивную

Отбивать (несов.) – отбивать мясо

#### **Употребление в речи**

– Для приготовления отбивной нужно взять кусок мяса, отбить его молотком.

– Баклажаны можно как пожарить, так и отбить.

## **Откинуть**

(Переместить продукт после варки или вымачивания на дуршлаг или сито для удаления лишней жидкости)

### ***Грамматические формы***

#### **Повелительное наклонение**

##### **Ед. число**

откинь

##### **Мн. число**

откиньте

#### **Изъявительное наклонение**

Прошедшее время

##### **М.р.**

откинул

##### **Ж.р.**

откинула

##### **Ср.р.**

откинуло

##### **Мн.ч.**

откинули

Настоящее время

1. Я --

Мы --

2. Ты --

Вы --

3. Он, она --

Они --

Будущее время

1. Я откину

Мы откинем

2. Ты откинешь

Вы откинете

3. Он, она откинет

Они откинут

#### **Условное наклонение**

##### **М.р.**

Откинул бы

##### **Ж.р.**

Откинула бы

##### **Ср.р.**

Откинуло бы

##### **Мн.ч.**

Откинули бы

### ***Лексическая сочетаемость***

**V+N<sub>4</sub>:** *откинуть спагетти/макаронь/капусту*

**V+N<sub>6</sub>:** *откинуть в дуршлаг*

### ***Однокоренные слова и их сочетаемость***

Откидывание (сущ.) – откидывание продукта в сито

Откидывать (несов.) – откидывать рис в сито

### ***Употребление в речи***

- Как только макароны сварятся, нужно откинуть их в дуршлаг.
- После вымачивания продукты обязательно нужно откинуть в дуршлаг или сито, чтобы слить воду.

### **Отсадить – отсаживать**

(Сформовать кулинарные изделия из пастообразного продукта или теста путем пропускания через кондитерский мешок или шприц)

#### ***Грамматические формы***

##### **Повелительное наклонение**

###### **Ед. число**

отсади

###### **Мн. число**

отсадите

##### **Изъявительное наклонение**

Прошедшее время

###### **М.р.**

отсадил

###### **Ж.р.**

отсадила

###### **Ср.р.**

отсадило

###### **Мн.ч.**

отсадили

Настоящее время

1. Я --

Мы --

2. Ты --

Вы --

3. Он, она --

Они --

Будущее время

1. Я отсажу

Мы отсадим

2. Ты отсадишь

Вы отсадите

3. Он, она отсадит

Они отсадят

##### **Условное наклонение**

###### **М.р.**

Отсадил бы

###### **Ж.р.**

Отсадила бы

###### **Ср.р.**

Отсадило бы

###### **Мн.ч.**

Отсадили бы

#### ***Лексическая сочетаемость***

**V+N<sub>4</sub>:** *отсадить тесто/зефир/паплет*

**V+N<sub>5</sub>:** *отсадить шприцом/кулинарным мешочком*

#### ***Однокоренные слова и их сочетаемость***

Отсадка (сущ.) – отсадка зефира

Отсаживать (несов.) – отсаживать кулинарным мешком

### **Употребление в речи**

- Отсадить можно не только тесто, но и паштет для придания ему красивой формы.
- Для создания безе, нужно отсадить смесь из белка и сахара с помощью шприца или мешочка.

### **Запанировать**

(Обваливать изделие перед жаркой в муке или сухарях. Делают это, чтобы предотвратить выделение влаги из продукта в жир, т.к. последнее может придать кулинарному изделию привкус мыла. Дополнительный эффект от панировки – образование хрустящей корочки на поверхности изделия. Различают мучную панировку, белую панировку (из молотых белых сухарей), красную панировку (из сухарей, подсушенных в духовке), фигурную панировку (из мелких кубиков или соломки, сделанной из черствого хлеба), двойную панировку (предполагающую обмакивание в муку, лезьон, а затем в панировочные сухари).

### **Грамматические формы**

#### **Повелительное наклонение**

<b>Ед. число</b>	<b>Мн. число</b>
<i>запанируй</i>	<i>запанируйте</i>

#### **Изъявительное наклонение**

Прошедшее время

<b>М.р.</b>	<b>Ж.р.</b>	<b>Ср.р.</b>	<b>Мн.ч</b>
запанировал	запанировала	запанировало	запанировали

Настоящее время

1.	я запанирую	мы запанируем
2.	ты запанируешь	вы запанируете
3.	он, она запанирует	они запанируют

Будущее время

1.	я запанирую	мы запанируем
2.	ты запанируешь	вы запанируете
3.	он, она запанирует	они запанируют

### Условное наклонение

М.р.	Ж.р.	Ср.р.	Мн.ч
запанировал бы	запанировала бы	запанировало бы	запанировали бы

### Лексическая сочетаемость

**V + N<sub>4</sub>**: запанировать мясо/ рыбу/ ролл

**V + N<sub>6</sub>**: запанировать в сухарях/ в муке

### Однокоренные слова и их сочетаемость

**Запанировать** (сов.вид) – запанировать котлеты

**Панировка** (сущ.) – панировка для курицы

### Употребление в речи

– Запанировать последовательно в муке, яйце и сухарях, жарить во фритюре.

– Запанировать их в муке, смочить во взбитом яйце, обвалить в нарубленных грецких орехах.

### Затянуть

(Загустить или превратить в желе при помощи мучной пассеровки, крахмала или желатина)

### Грамматические формы

#### Повелительное наклонение

Ед. число	Мн. число
затягивай	затягивайте

#### Изъявительное наклонение

Прошедшее время

М.р.	Ж.р.	Ср.р.	Мн.ч
затягивал	затягивала	затягивало	затягивали

Настоящее время

1.	я затягиваю	мы затягиваем
2.	ты затягиваешь	вы затягиваете



3.	он, она затягивает	они затягивают
----	--------------------	----------------

#### Будущее время

1.	я буду затягивать	мы будем затягивать
2.	ты будешь затягивать	вы будете затягивать
3.	он, она будет затягивать	они будут затягивать

#### Условное наклонение

М.р.	Ж.р.	Ср.р.	Мн.ч
затянул бы	затянула бы	затянуло бы	затянули бы

#### Лексическая сочетаемость

**V + N<sub>4</sub>:** затянуть жидкость/ крахмал

**V + N<sub>5</sub>:** затянуть желатином/ мукой

#### Однокоренные слова и их сочетаемость

Затянуть (сов.вид) – затянуть соус

Затяжка (сущ.) — затяжка теста

#### Употребление в речи

– Затянуть первое блюдо можно с помощью выпаривания лишней жидкости.

– Затянуть жидкость мукой, смешанной со сметаной.

#### Заколеровать

(Подрумянить, т.е. добиться появления «колера», золотистой корочки на изделии. Как правило, термин применяют к случаю, когда уже готовое мясное или мучное блюдо ставят в духовку не более, чем на минуту, для образования этой корочки)

#### Грамматические формы

##### Повелительное наклонение

Ед. число	Мн. число
заколеруй	заколеруйте

##### Изъявительное наклонение

Прошедшее время

<b>М.р.</b>	<b>Ж.р.</b>	<b>Ср.р.</b>	<b>Мн.ч</b>
заколеровал	заколеровала	заколеровало	заколеровали

Настоящее время

1.	я заколерирую	мы заколерируем
2.	ты заколерируешь	вы заколерируете
3.	он, она заколерирует	они заколерируют

Будущее время

1.	я буду колеровать	мы будем колеровать
2.	ты будешь колеровать	вы будете колеровать
3.	он, она будет колеровать	они будут колеровать

**Условное наклонение**

<b>М.р.</b>	<b>Ж.р.</b>	<b>Ср.р.</b>	<b>Мн.ч</b>
заколеровала бы	заколеровала бы	заколеровало бы	заколеровали бы

**Лексическая сочетаемость**

**V + N<sub>4</sub>:** заколеровать хлеб/ печенье

**V + N<sub>5</sub>:** заколеровать в печи

**Однокоренные слова и их сочетаемость**

Заколеровать (сов.вид) – заколеровать тосты

Колер (сущ.) — колер блюда

**Употребление в речи**

– После открыть фольгу и ещё заколеровать рыбу примерно 5 минут.

– Рулетики заколеровать на растительном масле.

**Зачистить**

(освободить мясо от пленок, жил и ненужного жира)

**Грамматические формы**

**Повелительное наклонение**

<b>Ед. число</b>	<b>Мн. число</b>

зачищай

зачищайте

### Изъявительное наклонение

Прошедшее время

<b>М.р.</b>	<b>Ж.р.</b>	<b>Ср.р.</b>	<b>Мн.ч</b>
зачистил	зачистила	зачистило	зачистили

Настоящее время

1.	я зачищаю	мы зачищаем
2.	ты зачищаешь	вы зачищаете
3.	он, она зачищает	они зачищают

Будущее время

1.	я буду зачищать	мы будем зачищать
2.	ты будешь зачищать	вы будете зачищать
3.	он, она будет зачищать	они будут зачищать

### Условное наклонение

<b>М.р.</b>	<b>Ж.р.</b>	<b>Ср.р.</b>	<b>Мн.ч</b>
зачистил бы	зачистила бы	зачистило бы	зачистили бы

### Лексическая сочетаемость

**V + N<sub>4</sub>**: зачистить мясо/ рубцы

**V + N<sub>5</sub>**: зачистить ножом

**V + N<sub>6</sub>**: зачистить на доске

### Однокоренные слова и их сочетаемость

Зачистить (сов.вид) – зачистить курицу

Чистота (сущ.) — чистота мяса

### Употребление в речи

– Перед употреблением необходимо зачистить мясо.

### Томить

Длительно прогревать блюдо при невысокой одинаковой температуре. Это делают в

духовке с небольшим нагревом, в специальной посуде или укутывая горячие кастрюли одеялом. *Томить мясо с грибами и картошкой.*

### **Грамматические формы**

#### **Повелительное наклонение**

<b>Ед.число</b>	<b>Мн.число</b>
ТОМИ	ТОМИТЕ

#### **Изъявительное наклонение**

Прошедшее время

<b>М.р</b>	<b>Ж.р</b>	<b>Ср.р</b>	<b>Мн.ч</b>
ТОМИЛ	ТОМИЛА	ТОМИЛО	ТОМИЛИ

Настоящее время

1.	я томлю	мы томим
2.	Ты томишь	вы томите
3.	он, она томит	они томят

Будущее время

1.	я буду томить	мы будем томить
2.	ты будешь томить	вы будете томить
3.	он, она будет томить	они будут томить

#### **Условное наклонение**

<b>М.р</b>	<b>Ж.р</b>	<b>Ср.р</b>	<b>Мн.ч</b>
ТОМИЛ БЫ	ТОМИЛА БЫ	ТОМИЛО БЫ	ТОМИЛИ БЫ

#### **Лексическая сочетаемость**

**V + N<sub>4</sub>:** томить кашу/гуляш

**V + N<sub>6</sub>:** томить в духовке

#### **Однокоренные слова и их сочетаемость**

Томление (сущ.) – томление каши

Томленный (прил.) – томленное мясо, томленные овощи

#### **Употребление в речи:**

Томить можно разные блюда: мясо, рыбу, овощи.

- Томить на медленном огне

## Фаршировать

(Заполнить начинкой (фаршем) естественные или специально вырезанные полости в основном продукте, либо тонкую оболочку, например, из кожи птицы)

### *Грамматические формы*

#### **Повелительное наклонение**

<b>Ед.число</b>	<b>Мн.число</b>
фаршируй	фаршируйте

#### **Изъявительное наклонение**

Прошедшее время

<b>М.р</b>	<b>Ж.р</b>	<b>Ср.р</b>	<b>Мн.ч</b>
фаршировал	фаршировала	фаршировало	фаршировали

Настоящее время

1.	я фарширую	мы фаршируем
2.	ты фаршируешь	вы фаршируете
3.	он, она фарширует	они фаршируют

Будущее время

1.	я буду фаршировать	мы будем фаршировать
2.	ты будешь фаршировать	ты будешь фаршировать
3.	он, она будет фаршировать	они будут фаршировать

#### **Условное наклонение**

<b>М.р</b>	<b>Ж.р</b>	<b>Ср.р</b>	<b>Мн.ч</b>
фаршировал бы	фаршировала бы	фаршировало бы	фаршировали бы

### *Лексическая сочетаемость*

**V + N4:** фаршировать блины/шампьюны/макаронны/курицу

**V + N5:** фаршировать (перцы) мясом/яйцами

### *Однокоренные слова и их сочетаемость*

Фаршированный (прил.) – фаршированный перец

Фарширование (сущ.) – фарширование мясом

Зафаршировать (сов.вид) – зафаршировать помидоры

### **Употребление в речи**

Фаршировать помидоры можно мясом, овощами, рыбой

### **Фламбировать**

(обжечь открытым огнем. Делают это, поливая блюдо алкоголем и поджигая, отчего оно приобретает дополнительный оттенок вкуса и аромата).

### **Грамматические формы**

#### **Повелительное наклонение**

<b>Ед.число</b>	<b>Мн.число</b>
фламбируй	фламбируйте

#### **Изъявительное наклонение**

Прошедшее время

<b>М.р</b>	<b>Ж.р</b>	<b>Ср.р</b>	<b>Мн.ч</b>
фламбировал	фламбировала	фламбировало	фламбировали

Настоящее время

1.	я фламбирую	мы фламбируем
2.	ты фламбируешь	вы фламбируете
3.	он , она фламбирует	они фламбируют

Будущее время

1.	я буду фламбировать	мы будем фламбировать
2.	ты будешь фламбировать	вы будете фламбировать
3.	он, она будет фламбировать	они будут фламбировать

#### **Условное наклонение**

<b>М.р</b>	<b>Ж.р</b>	<b>Ср.р</b>	<b>Мн.ч</b>
фламбировал бы	фламбировала бы	фламбировало бы	фламбировали бы

### **Лексическая сочетаемость**

**V + N4:** фламбировать мясо, десерт

### **Однокоренные слова и их сочетаемость**

Фламбировать – Зафламбировать

### **Употребление в речи**

Фламбируют обычно мясные блюда и блюда из птицы.

Можно фламбировать десерты, фруктовые салаты

### **Фраппировать**

(Охладить блюдо или напиток перед едой или перед очередным этапом приготовления)

### **Грамматические формы**

#### **Повелительное наклонение**

<b>Ед.число</b>	<b>Мн.число</b>
фраппируй	фраппируйте

#### **Изъявительное наклонение**

Прошедшее время

<b>М.р</b>	<b>Ж.р</b>	<b>Ср.р</b>	<b>Мн.ч</b>
фраппировал	фраппировала	фраппировало	фраппировали

Настоящее время

1.	я фраппирую	мы фраппируем
2.	ты фраппируешь	вы фраппируете
3.	он, она фраппирует	они фраппируют

Будущее время

1.	я буду фраппировать	мы будем фраппировать
2.	ты будешь фраппировать	вы будете фраппировать
3.	он, она будет фраппировать	они будут фраппировать

#### **Условное наклонение**

<b>М.р</b>	<b>Ж.р</b>	<b>Ср.р</b>	<b>Мн.ч</b>
фраппировал бы	фраппировала бы	фраппировало бы	фраппировали бы

### **Лексическая сочетаемость**

V + N4: Фраппировать пирог

### **Употребление в речи**

Фраппировать пирог пере гразированием.

Коптить

(Пропитывать дымом пищу, приготовляя ее)

### **Грамматические формы**

#### **Повелительное наклонение**

<b>Ед.число</b>	<b>Мн.число</b>
КОПТИ	КОПТИТЕ

#### **Изъявительное наклонение**

Прошедшее время

<b>М.р</b>	<b>Ж.р</b>	<b>Ср.р</b>	<b>Мн.ч</b>
КОПТИЛ	КОПТИЛА	КОПТИЛО	КОПТИЛИ

Настоящее время

1.	я копчу	мы коптим
2.	ты коптишь	вы коптите
3.	он, она коптит	они коптят

Будущее время

1.	я буду коптить	мы будем коптить
2.	ты будешь коптить	вы будете коптить
3.	он, она будет коптить	они будут коптить

#### **Условное наклонение**

<b>М.р</b>	<b>Ж.р</b>	<b>Ср.р</b>	<b>Мн.ч</b>
КОПТИЛ БЫ	КОПТИЛА БЫ	КОПТИЛО БЫ	КОПТИЛИ БЫ

### **Лексическая сочетаемость**

V + N4: коптить ветчину/рыбу/мясо

### **Однокоренные слова и их сочетаемость**

Копчение – копчение мяса

### **Употребление в речи**



Коптить можно птицу, рыбу

### *Приложение №3. Симулятивные тренинги*

#### **1. Официант – бармен**

- Быстро сделайте два зелёных чая и один кофе.
- С молоком, латте, по-турецки?
- Американо с молоком. Не перепутайте с капучино.
- Добавить корицу?
- (Варианты: с кардамоном, с ванилью, со сливками)
- Нет, клиент предупредил, что у него аллергия.
- Тогда молоко я возьму растительное.
- Следующий клиент заказал двойной эспрессо.
- Это две порции кофе или воды?
- Две порции воды. Две порции кофе – это двойной ристретто.
- Понятно, спасибо.
- Ещё один кофе с сахаром и два - без сахара.
- Как правильно: один кофе или одно кофе?
- Можно и так, и так, но клиенты любят больше «один кофе».
- Вон та бабушка за дальним столиком просит кофе без кофеина.
- Скажи, что без кофеина есть только растворимый, в пакетиках.
- А в кофе-машине?
- Нет.

#### **2. Директор – повар или кладовщик**

- Что Вы знаете об особенных клиентах?
- Самые известные – это веганы или вегетарианцы.
- А ещё?
- Многие хотят блюда из экологически чистых продуктов или низкокалорийные.
- Они могут попросить особенные блюда?
- Да, например, без глютена, без ГМО, без соли, без сахара, без кофеина.
- Где взять продукты для таких блюд?
- Нужно внимательно читать маркировку на этикетках.
- Что ещё написано на этикетках?
- Срок годности и условия хранения.
- Как сообщить посетителю о таких специальных блюдах?

- Написать в меню.
- Не забудьте об этом, когда будете писать меню на следующую неделю.
- У нас будет комплексный обед на следующей неделе?
- Да, на первое будет борщ и тыквенный крем-суп, на второе мясные или овощные котлеты с гарниром, салат, десерт и компот или сок.
- Сок из яблок?
- Да, яблочный.
- Можно еще помидорный.
- Да, только по-русски это томатный.
- Еще можно апельсиновый.
- Нет, по-русски это апельсиновый. Давайте сделаем свежесжатый.
- А борщ на мясном бульоне или вегетарианский?
- Мясной, и не забудьте, что мясо для бульона надо класть в холодную воду.
- Хорошо. А по утрам у нас бизнес-ланч?
- Да, но теперь надо говорить «деловой завтрак».
- Хорошо.

### **3. Повар – помощникам повара (полилог)**

- Соберите, пожалуйста, по технологической карте продукты для винегрета.
- Вот картошка, морковка, свёкла, лук, зелень, соль, подсолнечное масло, солёный огурец и баночка зелёного горошка.
- Посмотрите, картошка зелёная, морковка мягкая, свёкла испорченная.
- Что же делать?
- Надо заменить. Взять другие, а эти списать. Только не забудьте взвесить.
- Хорошо.
- Как Вы будете готовить винегрет?
- Я крошу свёклу, морковку, картошку, лук и солёный огурец. Затем добавляю зелёный горошек, подсолнечное масло и соль.
- Да, порежьте мелко все овощи, покрошите зелень, добавьте консервированный зелёный горошек, полейте подсолнечным маслом, посолите и перемешайте.
- В винегрете много разных компонентов, от чего зависит вкус?
- Например, от масла. Оно бывает ароматное или без запаха. Винегрет вкуснее с ароматным маслом.
- Мне подсолнечное масло не знакомо. Оно из чего?
- Из семечек подсолнуха, это такой красивый цветок. Как солнце.
- А что значит, зелень?
- Это укроп, петрушка, зелёный лук.
- А какую соль Вы берёте?

- Обычную, мелкую, поваренную, не морскую и без йода.
- Что делать, если нет технологической карты?
- Надо посолить по вкусу и добавить масло на глазок.
- Да, приходится пробовать.
- Да, для повара это очень важно – снимать пробу! А чем отличается винегрет от салата? Такое трудное слово!
- Да, слово словарное! Его все учат наизусть. Винегрет - это оригинальный русский салат из отварных овощей, в состав которого обязательно входит свёкла, морковь и картофель.
- У слова «салат» в русском языке есть несколько значений. Это и блюдо, и растение.
- Да, кстати, принесите из овощного холодильника кочан зелёного салата.
- Я уже принёс.
- А он мытый?
- Да.

#### **4. Помощник повара – посудомойке**

- Завтра большой банкет. Нужно много чистой посуды.
- Я приготовлю по 100 глубоких, мелких и десертных тарелок, 50 салатников, 100 чайных пар, стаканы для сока, бокалы для вина, фужеры для шампанского, стопки для водки, а также столовые приборы.
- А где десертные вилочки?
- Они чистые и лежат в ящике посудного стола.
- Поставьте на посудный стол всю посуду заранее.
- Хорошо, а столовые приборы тоже поставить?
- Нет, их нужно положить рядом с тарелками.
- Скажите котломойщику, чтобы не опаздывал. Будет много грязных кастрюль, а также противни, лотки, сковородки.
- Хорошо, я скажу.
- А где казан? Мы завтра будем готовить плов.
- Казан стоит вместе с большими котлами и кастрюлями.
- Не забудьте, что чистая посуда стоит на отдельном столе, а грязная находится в мойке.
- Конечно, я знаю это. А перчатки у Вас есть?
- Да, они лежат в том же шкафу, где скатерти и салфетки.
- Помойте ещё 10 вазочек для пирожных.
- Хорошо, я поставлю их отдельно.

#### **5. Повар – помощнику повара**

- Принесите из холодильника кефир на блины.
- А разве блины делают из кефира?
- Блины пекут, и рецептов очень много. Есть блины на воде, на молоке, на дрожжах.
- В каком холодильнике находится кефир?
- Кефир стоит в холодильнике для молочки.
- Для чего?
- Для молочных продуктов.
- Там есть разный кефир.
- Мне нужен кефир 2,5 процента и не просроченный.
- Где можно это узнать?
- На этикетке. Прочитайте и проверьте срок годности.
- А если срок уже закончился?
- Просрочку надо убрать или выкинуть. И сообщить администратору, чтобы он списал просроченные продукты.
- Просроченными могут быть не только молочные, но любые продукты.
- Да, я понимаю, что брать можно только свежие продукты.
- Да, поэтому всегда проверяйте срок годности на этикетке.
- Все продукты надо убирать на ночь в холодильник?
- Да, конечно, причём в разные холодильники: для рыбы, мяса, овощей, сладкого.
- А что лежит в морозильной камере?
- Прежде всего замороженная рыба.
- Как её готовить?
- Сначала – обязательно разморозить в воде. В специальной отдельной мойке.

## **6. Повара между собой (полилог)**

- Я никогда не выучу все эти русские названия!
- Да, например, я не понимаю, чем различаются холодец и студень.
- Холодец всегда с хреном, а студень – нет.
- Зато с котлетами легче. Котлета из курицы – куриная.
- А вот из индейки – индюшачья. Это трудно сказать!
- Из мяса – мясная.
- Только не перепутай, есть говядина, свинина, баранина.
- Да, тогда это говяжья, свиная или баранья...
- А из рыбы – рыбная.
- Даже из овощей они тоже делают котлеты.
- Из картошки – картофельная.
- Из морковки – морковная.

- Из капусты – капустная.
- Из свёклы – свекольная.
- А из творога?
- А на какой слог в этом слове ударение?
- Можно и так, и так. Но лучше на первый.
- А котлеты из творога делают?
- Да, но они называются сырники.
- Разве они из сыра?
- Нет, из творога. Мне больше нравятся творожные запеканки.
- Да, запеканки – это от слова «запекать» в духовке, то есть в духовом шкафу.
- Запеканки бывают разные: картофельные, творожные, грибные.
- А какие ещё ингредиенты в сырниках?
- Яйца, мука, соль, сахар.
- Лучше посмотри в технологической карте.
- А почему не в рецепте?
- Потому что нужно точно взвешивать. От этого зависит стоимость блюда.
- Кстати, с кашами - так же, как с котлетами. Каша из гречки – гречневая каша.
- А из пшена – пшённая.
- А из риса – рисовая.
- А геркулесовая каша – из геркулеса?
- Да, но не из человека из Древней Греции, а из овса.
- Как в Англии?
- Нет, в Англии варят кашу из цельного овса, а геркулес – это плоский овёс. И каша геркулесовая или овсяная.
- Спасибо!

## **7. Повар – помощнику повара**

- Сегодня Вы пойдёте работать в горячий цех.
- Извините, я вчера обожгла руку, можно мне работать сегодня в холодном цехе?
- Хорошо, тогда сегодня Вы делаете разные холодные закуски и нарезки.
- Рыбные, мясные, овощные и ассорти?
- Да, и ещё сырные.
- А хлеб кто нарезает?
- Тоже Вы. Только не забудьте убирать горбушки.
- Что такое горбушки?
- Это края хлеба, крайние кусочки, первый и последний. По-русски они называются корки.

- Понятно, спасибо. Их надо выбросить?
- Нет, хлеб нельзя выбрасывать! Хлеб – всему голова!
- Куда их класть?
- Положите их в отдельный пакет. Некоторые клиенты любят именно горбушки и просят их принести.
- Хорошо, я покажу официантам, где лежат горбушки.
- У нас есть специальный хлебопекарь, который печёт очень вкусный хлеб и другую вкусную выпечку.
- Что такое выпечка?
- Это сладкие булочки из разного теста.
- А какие вкуснее?
- Это на любителя, кому что нравится. Слоёные, дрожжевые и прочие.
- А пирожные тоже делает пекарь?
- Нет, пирожные делаю я, повар-кондитер. Это уже целое искусство! Наполеон и медовик, тирамису и муравейник.
- Как они делаются?
- В интернете очень много разных рецептов, посмотрите там. А у меня – мои секреты. Приходите ко мне, в кондитерский цех, я Вас угощу.
- Да, я пробовала Ваш муравейник. Это очень вкусно. Я знаю, что это из песочного теста.
- К сожалению, это очень калорийно. А есть диетические пирожные?
- Да, это разные желе и суфле. Но все знают, что всё вкусное – вредно!

## **8. Повар и помощник повара**

- Здравствуйте, включите и разогрейте одну плиту до 180 градусов. Установите постоянный температурный режим.
- А таймер включить?
- Да, поставьте его на 40 минут, когда закипит вода.
- Эта кастрюля подходит?
- Нет, она слишком маленькая, возьмите кастрюлю большего размера.
- Нужно вскипятить воду?
- Да, и следите, чтобы вода не выкипела. Не забудьте посолить воду.
- Какое блюдо нужно приготовить?
- Пельмени.
- О, я знаю, пельмени – это русское национальное блюдо.
- У многих народов есть похожее блюдо: и в Китае, и в Казахстане, и в Прибалтике.
- Чем отличаются пельмени в России?
- Они небольшие, их обязательно замораживают и хранят на морозе.

- А что кладут в пельмени?
- В России – мясо, смешивают свинину и говядину.
- Я знаю, что в Китае в пельмени кладут и сыр, и овощи, и картошку.
- В России тоже. Картошку и грибы, творог и ягоды. Но это уже не пельмени, а вареники.
- Это блюдо надо подавать холодным?
- Нет, и пельмени, и вареники едят горячими.
- А долго надо варить?
- До готовности.
- Как это?
- Пельмени или вареники должны всплыть в воде, подняться наверх. Это значит, что они готовы.
- Я знаю, что в конце варки надо добавить горошки чёрного перца и лаврушку.
- Что такое лаврушка?
- Это специя – лавровый лист.
- Да, специи надо везде класть. Они очень полезные.
- По-русски пельмени подают со сметаной и уксусом.
- А ещё со стопочкой холодной водочки.
- Да, русская традиция – многие продукты называть ласково: водочка, колбаска, сырок, картошечка...
- Это интересно. Сразу аппетит приходит!

## **9. Повар – помощник повара**

- Здравствуйте, приготовьте, пожалуйста, пюре. Вы знаете технологическую карту этого блюда?
- Да, сейчас я соберу продукты. Где можно взять точные весы для небольших объёмов?
- Возьмите в кондитерском цехе. Какие продукты Вы собираете?
- Картошку, сливочное масло, молоко, соль.
- А яйца или муку?
- Это можно добавлять по желанию. Я не добавляю.
- Хорошо, давайте начнём. Кстати, чем отличается технологическая карта от рецепта?
- В рецепте написаны не только компоненты, но и их очередь.
- Хорошая картошка, хорошо разминается.
- Я обычно протираю картошку через сито.
- Да, тогда получается воздушное пюре.
- Теперь я добавляю масло. Говорят, что кашу маслом не испортишь, но

картошку – тоже.

- Пора долить молоко.
- Нет, сначала надо его подогреть.
- Следите, чтобы молоко не убежало.
- Да, оно уже достаточно горячее.
- Главное – пюре надо подавать и есть сразу. Остывшее пюре не вкусное.
- Его нельзя разогреть?
- Можно, но это не вкусно.

## **10. Повар – повару**

- Что у Вас подгорает? Вы чувствуете запах?
- Ой, неужели мясо пригорело!
- Чтобы не подгорало, нужно чуть-чуть добавить воды в сковороду.
- Да, я не успела уменьшить температуру.
- Ну да, сначала обжариваем на большом огне, чтобы сохранить сок.
- Что ещё надо сделать, чтобы мясо было сочным?
- Если это говядина, то можно зажарить по-разному. До полуготовности, до полной готовности.
- Да, но если это свинина, то надо дожарить до полной готовности.
- Да, так же, как и курицу.
- Может быть, у Вас есть ещё какие-то секреты?
- Очень важно в конце накрыть сковороду крышкой и подождать 5 минут. Дать мясу отдохнуть.
- Важно ещё правильно выбрать масло для жарки. Лучше всего топленое.
- Что это такое?
- Вот, посмотрите, это сливочное масло, которое растопили на маленьком огне или водяной бане, потом процедили. Оно не подгорает.
- Да, но вкус у него очень яркий и специфический.
- Согласен. Но в русской кухне его часто используют.

### *Приложение №4. Диагностирующий тренинг*

Где готовят домашнюю еду?

В России есть много разных мест, где можно поесть недорого и вкусно. Это сети столовых, кафе и ресторанов, в которых готовят много разных блюд для завтрака, обеда и ужина. В таких местах все начинают работать очень рано: повара и их помощники, уборщицы и посудомойки, бармены и официанты. В 7 часов утра повара уже начинают готовить. Это целая кулинарная индустрия, массовая кулинарная культура.



К моменту открытия кафе повара каждый день готовят много вкусного. Это мясная, сырная или овощная нарезки, несколько видов первого – супы, несколько рыбных и мясных вторых блюд, салатик, горячие и холодные закуски, разные сладости и, наконец, компоты, морсы, соки, чай и кофе.

Такие места обычно работают по принципу самообслуживания «сам бери». Посетители заходят в большой зал, берут поднос и ходят от прилавка к прилавку. Они выбирают по внешнему виду, по запаху, на свой вкус. Одни хотят омлет или яичницу, другим больше понравится мясо по-французски или судак, запеченный в кляре.

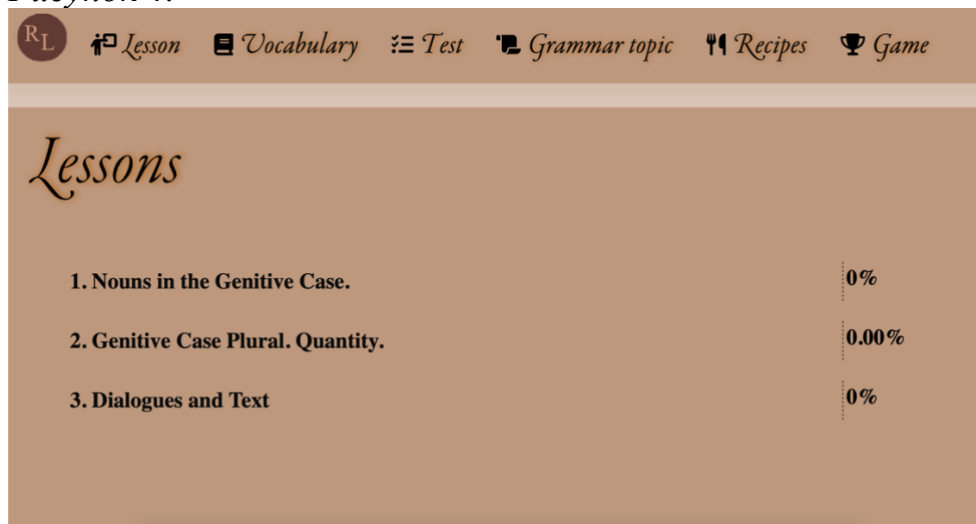
Если вы зайдёте за эти прилавки, то окажетесь на огромной кухне, где повара и их помощники парят, варят, жарят, пекут. Они хотят вкусно накормить, покупают самые свежие и экологически чистые продукты. Блюда выглядят аппетитно, приготовлены с любовью.

Посудомойщики, уборщики и рабочие зала следят за чистотой. Всё, от посуды до окон, блестит ярко и празднично. В таких кафе-столовых действительно чувствуешь себя как дома.

### Приложение №5. Примеры онлайн-курса

Блок 1 – Lessons (уроки)

Рисунок 4.



## Блок 2 – Vocabulary (словарь)

Рисунок 5.

Navigation: Lesson, Vocabulary, Test, Grammar topic, Recipes, Game

Letter	Words
A	Аллергия – Allergy (n) Апельсиновый – Orange (adj)
Б	Ваниль – Vanilla Веган – Vegan Вегетарианец – Vegetarian Второе блюдо – Main dish Винегрет – Vinaigrette, beetroot salad Взвешивать – взвесить – Weight
Б	Без глютена – Gluten free Без ГМО – Harmon free Без соли – Without salt Без сахара – Sugar free Без кофеина – Decaf Бульон – Broth Баночка – Jar Без йода – Without iodine Банкет – Reception Бокал вина – A glass of wine Блины – Blini (Pancakes) Блины на воде, на молоке, на дрожжах – Pancakes on water, in milk, in yeast Булочка – Bun
Г	Гарнир – Side dish Грибы – Mushrooms Горячий цех – Hot shop Горбушки – края хлеба, крайние кусочки - Neel Горячий - Hot Горошек черного перца – Pepperscorn

## Блок 3 – Test (тесты)

Рисунок 6.

Navigation: Lesson, Vocabulary, Test, Grammar topic, Recipes, Game

### Tests

- Test 1  
Lessons 1-5
- Test 2  
Lessons 6-10

## Блок 4 – Grammar topic

Рисунок 7.

### Nouns Singular in the Genitive Case

[Download the pdf](#)

The Genitive Case answers the questions Koro? Чего? and can be used to express the absence of somebody or something:  
У меня есть собака. (I have a dog) – У тебя нет собаки. (You don't have a dog.)

**нет** + object in Genitive

The Genitive Case is used to express the absence of any ingredient. If you wish to order a pizza without cheese (for example), you should use the preposition без (without) and an object in the genitive:  
Я хочу пиццу без соуса. И чай без молока.

без    нет    не было    не  
будет

+Genitive

Блок 5 – Recipes (Рецепты)

Рисунок 8.



Блок 6 – Games (Игры)

Рисунок 9.

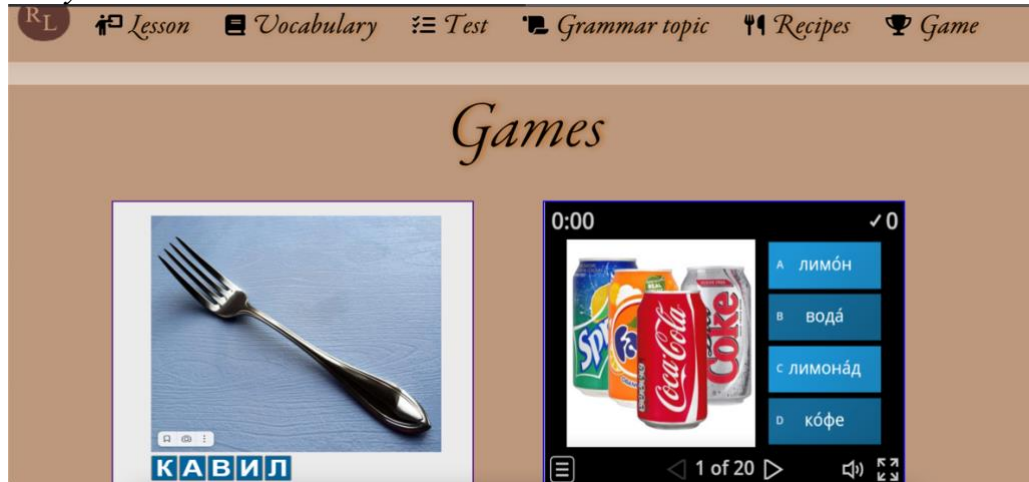


Рисунок 10.

