Московский педагогический
государственный университет

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ И ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Материалы Международной научно-практической конференции
г. Москва, 7 февраля 2022 г.

Электронное издание сетевого распространения



Москва
2022

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»

Институт филологии
Кафедра русского языка как иностранного в профессиональном обучении

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ И ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Материалы Международной научно-практической конференции

г. Москва, 7 февраля 2022 г.

Под общей редакцией доктора педагогических наук,
профессора С. А. Вишнякова

Электронное издание сетевого распространения

МПГУ
Москва • 2022

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.31862/9785426310865
ББК 81.411.2-99я431+74.268.19=411.2,9я431
С568

Рецензенты:

Кулик А. Д., доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка № 3 ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов

Чепкова Т. П., кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении Московского педагогического государственного университета

Ответственный редактор:

С. А. Вишняков, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении Московского педагогического государственного университета

Редакционная коллегия

Вишняков С. А., доктор педагогических наук, профессор кафедры РКИ в профессиональном обучении Московского педагогического государственного университета

Конева Н. Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры РКИ в профессиональном обучении Московского педагогического государственного университета

Мартыненко Ю. Б., кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ в профессиональном обучении Московского педагогического государственного университета

Хонг Е. Ю., кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ в профессиональном обучении Московского педагогического государственного университета

С568 **Современные тенденции в преподавании и изучении русского языка как иностранного** : материалы Международной научно-практической конференции, г. Москва, 7 февраля 2022 г. / под общ. ред. д-ра пед. н., проф. С. А. Вишнякова [Электронное издание сетевого распространения]. – Москва : МПГУ, 2022. – 414 с. : ил.

ISBN 978-5-4263-1086-5

В сборнике представлены статьи, посвященные вопросам теории и практики преподавания и изучения русского языка как иностранного. В частности, рассматриваются такие вопросы, как: методологические основы преподавания и изучения русского языка как иностранного; взаимосвязь преподавания и изучения языка и культуры в образовательном процессе по русскому языку как иностранному; современные тренды иноязычного образования (русского языка как иностранного) и др.

УДК 372.881.161.1
ББК 81.411.2-99я431+74.268.19=411.2,9я431

ISBN 978-5-4263-1086-5
DOI: 10.31862/9785426310865

© МПГУ, 2022
© Коллектив авторов, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Алпарслан Ахмет Мухаммет. О некоторых причинах трудностей, возникающих у турецких студентов при усвоении временных отношений в русском языке 8

Антонова И.А. Выражение рациональной и эмоциональной оценки в современном русском языке 11

Асонова Г.А. Интерактивные возможности обучающего ресурса Wordwall в процессе обучения русскому языку как иностранному 16

Баранова О.В. Формирование навыка аналитического чтения в работе с электронным текстом 21

Баско Н.В. Словообразовательный аспект в обучении иностранцев русской лексике 29

Баятян Э.А. Технология мастерских как нестандартная инновационная форма организации современного урока РКИ 35

Богачева А.В. Формирование культурологической компетенции у студентов-иностранцев посредством декодирования прецедентных феноменов 38

Бренчугина-Романова А.Н., Денисова Л.О. Языковой портфель как одно из перспективных средств обучения русскому языку как неродному в вузе ... 46

Ван Вэньин. Факторы, определяющие успешность аудирования на русском языке китайских студентов (уровни В1–В2) 51

Вертинская О.М., *Михайлова Л.В.*, *Михайлова А.С.* Семантизация нетерминологической и терминологической лексики русского происхождения при обучении языку специальности иностранных студентов-медиков 55

Виноградова С.В. Реализация лингвокультуроведческого аспекта обучения русскому языку как инструмент социально-культурной адаптации иностранных студентов 62

Вишняков С.А. Болонский процесс и его влияние на иноязычное образование в России 66

Волкова Л.Б., *Рудольф С.* Электронное пособие «Короче некуда»: принципы построения и формы работы при обучении РКИ 71

Галимзянова И.И., Вьюгина С.В. Обучение русскому языку студентов-иностранцев: проблемы и решения 75

Ганина Е.В., Матвеенко В.Э. Культурологическая направленность в обучении РКИ на подготовительном факультете 81

Гао Юе. Опыт создания спецкурса для формирования и развития лингвокультуроведческой компетенции у китайских студентов-филологов 85

Годрати Асгар. Обучение русскому языку будущих устных переводчиков: навыки и знания 89

Горобец Н.И. Лингвокультурологический анализ поэтического текста на занятиях по внеаудиторному чтению с иностранными военнослужащими (на примере лимериков Эдварда Лира) 94

Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А. Неаутентичный текст научного стиля как основа изучения грамматики языка иностранными студентами довузовского этапа обучения..... 100

Демидова Е.Б., Мартыненко Ю.Б. Виды работы над словообразовательными особенностями художественного текста в иностранной аудитории..... 106

Домбровский Т.С. Методика обучения русскому языку в польских школах и эффективность ее использования (исторический очерк)..... 112

Досмаханова Р.А., Ажиев К.О. Использование словарей в процессе языковой подготовки студентов инженерных специальностей..... 122

Ермакова О.Б., Клобукова Л.П., Чернышенко Е.А. Моделирование аутентичной языковой среды с помощью электронных средств обучения как тренд современного иноязычного образования 129

Жигульская Д.А. Роль сетевых ресурсов в развитии навыков восприятия речи на слух..... 138

Зайцев А.А. Особенности обучения студентов-иностранцев ведению деловой переписки и использованию возможностей Интернета на русском языке 143

Залович А., Конева Н.Н. Исторический обзор учебников по русскому языку как иностранному для хорватских учащихся..... 146

Зезекало И.В. О способе предъявления теоретических сведений о простых предложениях со значением причины при самостоятельном изучении русского языка как иностранного 152

Иванова Т.М. Изучение этнической культуры Восточного Забайкалья студентами-иностранцами в контексте методической дисциплины «Основы этнометодики при изучении РКИ» 155

Икконен П.Б., Семёшина П.В. Об опыте использования видеоматериалов на уроках РКИ 163

Касьянова В.М. Алгоритмический подход как один из способов формирования грамматической компетенции при обучении русскому языку как иностранному..... 170

Кенжебаева Ж.Е. Русская паремиология как средство постижения русской культуры..... 176

Киба О.А. Принцип «закрепленности за предметной областью» как основа методики обучения профессиональному дискурсу 185

Клименко Г.В. Национально-культурная специфика в номинациях частей тела (на материале разносистемных языков) 190

Колесова Н.Н. Об использовании проблемных ситуаций при формировании навыка межличностных отношений иностранных обучающихся 197

Колотилина С.С. Изучение русских прозвищ в иностранной аудитории ... 201

Котикова П.Б. Анализ поэтического произведения в курсе русского языка как иностранного (на примере визуальной лирики Вс Н Некрасова) 206

Котылева Ю.В. Освоение понятийного аппарата профессии как неотъемлемый элемент формирования профессиональной личности 212

Краснокутская Н.В. Рассказы Л Н Толстого на уроках РКИ 215

Кузнецова В.И. Применение методики лакунарных текстов в контекстном обучении РКИ 219

Кучерова А.М. Педагогический дизайн адаптационного курса и его эффективность в условиях гибридного или дистанционного обучения 224

Магеррамов И.А. Формирование общефилологической подготовки учителя начальных классов при обучении детей-инофонов 231

Макарова О.В. Социальные сети и мессенджеры как средство промежуточного контроля в условиях онлайн-обучения 235

Макгуинн И.В. Дистанционное сопровождение процесса обучения русскому языку в детском модуле РКИ 238

Мирзоева Л.Ю. Изучение отрицательного языкового материала (переводческих ошибок) с целью формирования культуры русской речи 246

Нестер Н.В. Аудиовизуальные средства обучения на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале мультфильма «Русские напевы») 253

Никулина Н.А. Проект интерактивного электронного учебника по русской культуре для иностранцев 260

Норейко Л.Н. О взаимосвязи контроля и качества изучения РКИ 264

Обухова Т.М. Преимущества Национального корпуса русского языка перед учебными и аутентичными словарями в обучении РКИ 270

Павловская Е.А. Цифровая образовательная среда в процессе предметного обучения РКИ 273

Пашкова М.Н., Михайлова Е.С. Проблемы формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере общения 279

Попович О.Ю. Дидактические возможности дистанционного обучения на занятиях по РКИ 283

Рудая К.А. Текст с ценностным потенциалом как формирующий модуль реализации аксиологического подхода в преподавании РКИ 288

Сергеева Е.И. Изучение иностранными учащимися инверсии в заголовках современных печатных и электронных СМИ..... 292

Синельникова А.А., Фекличева Н.Л. Интернациональная лексика (англицизмы) в содержании базового уровня общего владения русским языком как иностранным 295

Соколова Г.Е. Формирование ценностного отношения к эстетике русского языка и речи у иностранных обучающихся 303

Стародубова О.Ю. Интерпретация текстов медийного дискурса в практике преподавания РКИ: первичная и вторичная реальность 307

Степанян Е.В., Шарликова Л.Г. Особенности семантизации фразеологизмов советского времени для студентов, изучающих русский язык в условиях внеязыковой среды..... 311

Столетова Е.К., Чубарова О.Э. Учебное пособие по чтению для продвинутого этапа обучения: принципы отбора материала и система заданий..... 317

Сунь Минсы, Ли Яньчунь. Анализ интернет-лексики в китайских и российских СМИ..... 321

Сян Ян. Обучение китайских студентов-менеджеров основам официально-делового стиля в условиях внеязыковой среды..... 324

Тарасова Е.Н., Нве Нве Лвин. Профессионально-ориентированная мотивация бирманских студентов при изучении РКИ (на примере глаголов движения)..... 330

Ткачев А.А. Международный стандарт языковой компетенции по русскому языку для сотрудников ООН 334

Фань Цзиньхуэй. Цифровые технологии в преподавании РКИ китайским студентам музыкального профиля 341

Филитова О.Н. Использование аутентичных видеотекстов при изучении русских кулинарных традиций на предвузовском этапе обучения РКИ..... 347

Фу Янли. Методические приёмы работы с мультимедийными ресурсами при обучении чтению 353

Хонг Е.Ю. Трудные случаи омонимии и полисемии в художественных текстах на занятиях с иностранцами..... 357

Цзян Юаньюань, Тарасова Е.Н. Интерактивные приемы как эффективная форма организации занятий по фонетике и орфоэпии в курсе изучения русского языка как иностранного китайскими стажерами 361

Чжан Мэн. Система работы при обучении чтению с использованием интернет-ресурсов..... 367

Шалина Л.В. Использование телескопических номинаций в современном русском и немецком массово-информационном дискурсе..... 371

Шетэля В. О многозначности слова *сибирка* в материалах курса РКИ для польских студентов..... 375

Шкурат Л.С. О работе с виммельбухом на уроке русского языка как иностранного..... 381

Шульман Н.А. Использование регионального культурного ландшафта в преподавании русского языка как иностранного 385

Шутова М.Н. Методика обучения иностранных учащихся интонации русского повествовательного предложения..... 390

Языков И.И. Практические основы работы с трансформационным текстом в аспекте коммуникативной ситуации на уроках РКИ 398

Ян Сюецзяо. Особенности работы с публицистическими текстами на этапе закрепления лексики..... 404

Янченко В.Д., Су Цинси. Потенциал программы «Спортивная мозаика» в обучении китайских студентов нефилологического профиля 408

Алпарслан Ахмет Мухаммет,
аспирант,
Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина,
Москва, Россия;
alparslanahmetmuhammet@gmail.com

О НЕКОТОРЫХ ПРИЧИНАХ ТРУДНОСТЕЙ, ВОЗНИКАЮЩИХ У ТУРЕЦКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ УСВОЕНИИ ВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются причины возникновения трудностей у турецких учащихся при усвоении грамматических конструкций и моделей, выражающих временные отношения, обусловленные отсутствием или недостаточностью в русском языке средств передачи тех смыслов, которые в родном языке студента могут быть выражены одной словоформой или неразделимым словокомплексом; намечаются методические пути решения этой проблемы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; обучение грамматике; временные отношения; тюркоязычные учащиеся.

Alparslan Ahmet Muhammet,
postgraduate,
Pushkin State Russian Language Institute,
Moscow, Russia;
alparslanahmetmuhammet@gmail.com

ABOUT SOME REASONS FOR THE DIFFICULTIES THAT TURKISH STUDENTS HAVE IN MASTERING TEMPORARY RELATIONS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The article examines the causes of difficulties for Turkish students in the study of grammatical structures and models expressing temporal relations, which are due to the absence or insufficiency in the Russian language of means of expressing those meanings that in the student's native language can be expressed by one word form or an inseparable word complex; methodological ways to solve this problem are outlined.

Keywords: Russian as a foreign language; teaching grammar; temporary relationships; Turkic-speaking students.

Обычно считается, что при изучении иностранных языков, относящихся к группам иной типологии, наиболее часто значительные трудности возникают у учащихся при усвоении именно тех тем, которые связаны с от-

сутствием или меньшей степенью структурированности той или иной категории в родном языке учащегося [2; 5 и др.]. Например, у студентов, в языке которых отсутствует категория рода, часто возникают ошибки в употреблении форм русского глагола прошедшего времени, представленного оппозицией мужского, женского и среднего рода. Однако ошибки могут возникать и в тех случаях, если определенная категория в родном языке учащихся представлена в более структурированном виде, с большим количеством оппозиций, чем в русском языке. Таковой является категория времени в турецком языке.

Турецкий глагол имеет следующую систему противопоставленных временных форм: настоящее время, настоящее-будущее время, настоящее-длительное, прошедшее-длительное, прошедшее-категорическое время, прошедшее-субъективное (прошедшее неочевидное) время, прошедшее-настоящее время, будущее-категорическое время [4, с. 267–272]. Каждое из указанных времен соотнесено с конкретным значением, например: принципиальным различием между прошедшим-категорическим временем, которое в большей степени соответствует значению прошедшего времени, выраженного в русском языке глаголами совершенного вида, и прошедшим-субъективным временем будет наличие или отсутствие модусных смыслов. Например, если необходимо выразить мысль, что человеку известно о чем-либо только со слов другого человека, а сам он не был очевидцем данного события, то носитель турецкого языка будет использовать форму прошедшего субъективного времени, которой достаточно для того, чтобы слушающий понял, что говорящий не несет ответственности за сказанное, а лишь передает чужую информацию. Укорененная в сознании носителя турецкого языка необходимость в аналогичных случаях использовать на родном языке специальные формы, создает некий дискомфорт, когда на русском языке приходится задействовать языковые средства, относящиеся к другим частям речи, с иными морфологическими характеристиками. Значение прошедшего-настоящего времени определяется способностью выражать значение соотнесенности с результатом или следствием другого действия, которое завершилось в прошлом. Чтобы передать данное значение на русском языке, может потребоваться структура сложного предложения. Особого внимания в турецком языке заслуживают формы расширенного времени, обладающие «гибкостью и емкостью» [1, с. 213] именно в силу отсутствия прямой соотнесенности с конкретным временем. Такие расхождения в системах разноструктурных языков приводят к тому, что изучающему русский язык трудно найти конструкции, релевантные тем смыслам, которые в его родном языке выражаются одной формой: нужно использовать несколько средств выражения этих смыслов, причем логика взаимодействия этих средств не всегда понятна студенту.

Для глагольных форм турецкого языка характерна синкретичность выражаемых ими значений: отнесенность ко времени, повеление / приказ (иногда с эмоциональной окраской) / долженствование или отнесенность ко времени и модальные значения (уверенность / неуверенность в совершении действия) и пр. [4, с. 271]. «Условие, время, желание, предположение, намерение, долженствование – преобразуются во всех временных планах, и в разных вариациях эти семантические аспекты составляют сложное модально-временное содержание глагольного слова» [2, с. 222]. Следует отметить, что с помощью временных форм может выражаться модальность как объективная, так и субъективная. Кроме того, сложные временные формы могут также выражать модальность условную. Можно сказать, что одна из главных причин трудностей тюркоязычных студентов при освоении русской системы глагольных времен определяется «семантической рельефностью» (Дербишева) турецкого глагола и недостаточно подробным описанием в учебных пособиях русских средств (включая глагольные формы) выражения смыслов, аккумулирующихся в его родном языке в одной словоформе (словомодели, неразделимом словокомплексе). Следовательно, задачу лингводидактического описания системы видовременных форм русского глагола, ориентированной на носителя турецкого языка, можно было бы решить через ее представление в виде специально организованных схем (таблиц), которые помогали бы соотнести синкретичные значения турецкого глагола с соответствующими средствами их выражения в русском языке и решали бы задачу «примирения» тюркоязычного учащегося с «прямолинейностью» системы русских времен с указанием основных частных значений временных форм, разграничиваемых по отношению к моменту речи (настоящее актуальное / настоящее неактуальное и др.). И только на следующем этапе, на наш взгляд, можно показать студентам богатые возможности временных форм глагола, используемых в русском языке в несвойственных им значениях, ср.: *Собрались отправиться в парк, как вдруг звонит телефон; В Москве я заканчивал гастроли – и уже, естественно, забыл о любезном обещании нашего министра, как вдруг в цирк приходит телеграмма на красном правительственном бланке – Игорю Кио* [3].

Еще одной причиной трудностей усвоения системы русской видовременной системы тюркоязычными учащимися может быть названо отсутствие в русском языке так называемых неразделимых комплексов – словомоделей, а также невозможность «свободной совмещаемости однородных грамматических показателей в рамках одной словоформы» [1, с. 226], позволяющей в турецком языке уживаться в пределах одной словоформы граммемам, выражающим, к примеру, будущее и прошедшее время.

Таким образом, б**о**льшая расчлененность временных значений, характеризующих турецкую языковую картину мира по сравнению с русской, не облегчает, как это может показаться на первый взгляд, процесса усвоения носителями турецкого языка русской глагольной видовременной системы, а,

напротив, создает путаницу в сознании учащихся, которым трудно уложить привычные для них синкретичные смыслы в систему с меньшим количеством формальных противопоставлений.

Список литературы

1. *Дербишева З.К.* Сравнительная грамматика русского и турецкого языков: Учебник для вузов. М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. 296 с.

2. *Джанхотова З.Х., Горбулинская Е.И., Кокова Э.Л.* Межъязыковая интерференция в русской речи турецких студентов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 2-1 (56). С. 186–190.

3. *Кио И.Э.* Иллюзии без иллюзий (1995–1999) // НКРЯ – Национальный корпус русского языка. URL: https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?lang=ru&mode=main&nodia=1&p=1&req=как+вдруг&sort=i_grtagging&text=lexform (дата обращения: 09.12.2021).

4. *Кононов А.Н.* Грамматика турецкого языка. М.; Ленинград: Изд-во Академии наук СССР, 1941. 315 с.

5. *Zoya Girich.* Ошибки в русской речи иностранных тюркоговорящих студентов нефилологических вузов // General and Professional Education. 2015. № 3. С. 3–11.

Антонова Ирина Анатольевна,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель,
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия;
irina-ant2006@eandex.ru

ВЫРАЖЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ И РАЦИОНАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ (ЯЗЫКОВОЙ И РЕЧЕВОЙ МАТЕРИАЛ)

Аннотация. В статье отмечается важность части содержания обучения иностранных учащихся – особенности употребления эмоциональной и рациональной оценки в русском языке в речевом материале. При выражении оценки важны ситуация употребления, лексическое наполнение, семантика и структура предложения-высказывания, выражающего оценку.

Ключевые слова: выражение оценки; языковой материал; наречные, адъективные, субстантивные, инфинитивные предложения; речевой материал; ситуативное представление материала; целевая направленность высказывания.

Antonova Irina,
PhD in Pedagogy, senior lecturer,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia;
irina-ant2006@eandex.ru

EXPRESSION OF EMOTIONAL AND RATIONAL EVALUATION IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE (LANGUAGE AND SPEECH MATERIAL)

Abstract. The paper talks about an important part of the content of teaching - speech material and the features of the use of evaluation (emotional, moral, pragmatic) in the Russian language. When expressing an assessment, the situation of use, lexical content, semantics and structure of the sentence-statement expressing the assessment are important.

Keywords: speech material; evaluation expression; adverbial, adjectival, substantive sentences; situational-thematic presentation of the material.

Способы выражения оценки актуальны для преподавания русского языка как иностранного, входят в Государственный стандарт по русскому языку как иностранному уже на базовом уровне (в пределах лексического минимума): иностранец должен уметь вербально «выражать свое отношение: давать оценку лицу, предмету, факту, действию, событию» [5, с. 7]. В Стандарте Второго уровня владения русским языком указаны оценочные интенции: иностранец должен уметь «выражать и выяснять рациональную оценку, …эмоциональную оценку…» [6, с. 8–9]. К сожалению, иностранные бакалавры и магистранты, довольно редко употребляют высказывания, выражающие оценку, в своей речи. Если в узком понимании под содержанием обучения обычно понимается языковой и речевой материал (слова, модели, предложения, речевые образцы) [8, с. 45], то выражение оценки, безусловно, относится к речевому материалу (это прежде всего диалоги), но при этом важно определить само понятие оценки и вербальную структуру высказываний, выражающих разные ее виды.

Оценка имеет разную природу: аксиологическая (хорошо/плохо), прагматическая (полезно/вредно, вкусно, опасно), этическая (совестно/морально, аморально/стыдно), или эмоциональная (весело/скучно, тоскливо). Мы рассмотрим оценку в рамках преподавания РКИ на разных этапах, ее вербальное выражение в речевом материале.

В широком понимании категорию оценочности рассматривает М.В. Всеволодова, выделяет два типа оценок: 1) аксиологические (рациональные) и характеризующие (качественные), отмечая различные языковые средства, выражающие эту категорию [3, с. 309–311]: *То, как он выполнил работу, плохо / Разве это работа? Какая красивая девушка! / Девушка – восторг!*

Такой подход актуален для филологов, изучающих русский язык. Мы ограничимся мнением Е. М. Вольф, которая считает, что эмоциональный и рациональный компоненты в оценочном значении характеризуют две стороны отношения субъекта к объекту: эмоциональный компонент подразумевает его чувства, рациональный – мнения [4, с. 42]. Отметим, что к рациональной оценке можно отнести аксиологическую, прагматическую и нравственную. Разные виды оценки могут иметь экспрессивную окраску. Структура экспрессивных знаков, начиная от слов и кончая текстом, всегда характеризуется усилением рациональной оценки эмотивностью, что и придает им выразительность в речи (ср. собственно оценочные выражения: *Это хороший, интересный фильм; Он глупый человек* и выражения экспрессивно окрашенные: *Это умопомрачительный фильм; Фильм – сказка! Он – медный лоб* и т.п.). Рациональная и эмоциональная оценки отличаются коммуникативными целями – последняя преследует задачу оказать воздействие на адресата [4, с. 35]. Разделение оценки на рациональные и эмоциональные достаточно условно, но отражает различие между оценочным переживанием субъекта и оценочным познанием объекта.

Существуют различные классификации оценочных значений. Например, Н.Д. Арутюнова выделяет общие и частные оценки. Общеоценочные значения реализуются прилагательными *хороший и плохой* и их стилистическими и экспрессивными синонимами и выражают общий аксиологический итог. Частнооценочные значения, дающие оценку одному из аспектов объекта с определенной точки зрения, включают такие оценки, как сенсорно-вкусовые, эстетические, утилитарные, психологические, этические, нормативные и телеологические, ср.: *скучный, добрый, красивый* [1, с. 75–771]. Заметим, что любые виды оценок можно отнести к положительным (*хорошо, правильно, интересно, великолепно*), отрицательным (*плохо, ужасно, скучно, неинтересно*), и занимающим среднюю позицию (*ничего, так себе*).

Рассмотрим вербальное выражение оценки на речевом материале (диалогические единства), исходя из частотности употребления языковых средств в речи и семантики высказываний.

Запрос об эмоциональной оценке в диалогических высказываниях может быть таким:

– ***Тебе понравился*** *фильм (спектакль) /* ***понравилась*** *книга (выставка) /* ***понравились*** *соревнования*?

– *Ты читал (видел, смотрел ...)?* ***Ну и как?***

– *Ты познакомилась с молодым человеком?* ***Ну и как он тебе?***

Это самые частотные запросы на оценку, а частотность – один из важнейших критериев отбора материала.

Ответ на запрос об эмоциональной оценке прежде всего передается наречиями на *–о*, которые составляют основной корпус слов категории состояния. Эту категорию как особую часть речи в русском языке выделили и обосновали Л.В. Щерба [9] и В.В. Виноградов [2, 399 – 421].

В респонсивном высказывании при оценке предмета, факта, события (не-лица) самым частотным будет наречное предложение, где в качестве предиката (Р) употреблено наречие на –о (предикатив): – ***Скучно; Интересно***. Если автор высказывания в ответе хочет выразить оценку своего эмоционального состояния, то употребляются наречные предложения с субъектом (S) в дат. пад., и полное предложение будет таким: – ***Мне было скучно / интересно***. Затем по частотности употребления идут адъективные предложения, которые имеют значение характеризации, т.е. S – то, что оценивается, а Р, выраженный прилагательным, характеризует его: – *Фильм* ***скучный / веселый****; Выставка* ***неинтересная***. Ответ зависит от того, что важнее для говорящего: выразить свое состояние или дать характеристику предмета, события.

А вот при ответе на запрос об оценке лица чаще всего будет именно адеъективное предложение: – *Ну как тебе парень? – Скучный* (характеризация лица). Но не: – *Скучно*. А вот наречное предложение, где есть S, выраженный дат. пад., передает эмоциональную оценку состояния говорящего во время общения: – *Мне с ним скучно / интересно.*

Заметим, что не все наречия эмоционального содержания на –о могут быть использованы в наречных предложениях: **Мне гордо, злобно, сердито*. Такого рода наречия употребляются только с глаголом, характеризуют действие: *ответил гордо, злобно сказал, сердито отвернулся.* В помощь преподавателям РКИ представим список наречий на –о со значением оценки: *Мне весело, интересно, радостно, печально, жалко (жаль), смешно, досадно, обидно, страшно, стыдно, тревожно, тоскливо, скучно, грустно*. Это открытый список, поскольку язык – живая, изменяющаяся система. Ср.: *Мне было так волнительно, когда меня пригласили на эту роль* [ТВ, 2014 г.]. Во времена В.В. Виноградова словá *волнительный, волнительно* не употреблялись.

Эмоциональную оценку как лица, так и не-лица могут выражать субстантивные предложения с существительным в им. пад.: – *Ну как тебе новый преподаватель? –* ***Восторг!*** *– Как фильм? –* ***Смех; Скука; Ужас***. Заметим, что выражение оценки с помощью субстантивных предложений относится лишь к уровню владения русским языком филологов (С-1, С-2), Исходя из этого, для нефилологов в качестве образа можно предлагать лишь высказывания-оценки с наречием и прилагательным в качестве Р на ограниченном лексическом материале.

Добавим, что в качестве эмоциональной оценки действия или события в сложноподчиненных предложениях-высказываниях выступают наречия эмоционального содержания: *Возмутительно, что дети вмешиваются в разговор старших; Дивно, что ты заказал билеты на этот балет; Интересно, как ты смог так быстро все сделать.* Употребление наречий как слов-оценок входит в 3 уровень владения РКИ: *восхитительно, что…; возмутительно, когда…; огорчительно, если…; удивительно, как…; дивно, что*

/ как…; поразительно; изумительно; унизительно, когда…; дико, что…. Но даже в речи иностранцев-филологов такие модели не встречаются.

Если при выборе положительных или отрицательных эмоциональных оценок авторы высказываний руководствуются семантикой языковых единиц (наречий, прилагательных, существительных эмоционального содержания), то для выражения срединных значений оценки (не + не —) в русской разговорной речи существуют такие высказывания: ***Нормально, Ничего себе***, которые не представлены в учебниках и учебных пособиях, ср.: – *Ну как тебе платье? –* ***Так себе***.

Рациональная оценка реализуется прежде всего в инфинитивных предложениях. Г.А. Золотова пишет: «В группе слов на -о, входящих в предложения с инфинитивом и располагаемым пре- или постпозитивнопо отношению к инфинитиву, выделяются так называемые оценочные слова типа *безнравственно, безрассудно, бесполезно, вкусно, возможно, вредно, глупо, грешно, дурно, красиво, опасно, маловероятно, неизбежно, ненормально, непорядочно, неправильно, нечестно, низко, нормально, полезно, правильно, прилично, подло, совестно, сомнительно, увлекательно, уродливо, честно, долго* и др. Их значение – оценка, нравственная, прагматическая или экспрессивная, действия, реального или потенциального, названного инфинитивом» [7, с. 276]. Ср.: *Тебе вредно курить*; *Глупо рассуждать о том, чего не знаешь; Опасно переходить дорогу на красный свет*. Здесь роль S выполняет инфинитив, называющий действие, а наречие на –о – это Р, выражающий оценку.

Но в преподавании РКИ важен прагматический аспект, выражение оценки связано с контекстом (ситуацией), которая рассматривается как содержательный элемент коммуникации. Как известно, элементарной единицей коммуникации является речевой акт, который имеет определенную целевую направленность. С этой точки зрения предложения-высказывания *Курить вредно; Маленьким детям опасно брать нож* – не оценка, а в соответствии с классификацией общения Н.И. Формановской это репрезентатив – сообщение [Формановская 1998]. Оценочным это высказывание станет в определенной ситуации, в коммуникации («здесь и сейчас»): *– Зачем ты куришь? У тебя слабые легкие. Тебе* ***курить вредно****; – Не смей есть руками!* ***Это неприлично***. Даже если это лишь реплика, она определяется ситуацией: *Так поступать подло!* – оценка события в разговоре. Способы выражения рациональной оценки, их структурирование требуют дальнейшего исследования и представления их в учебном материале.

В заключение отметим, что для корректного представления выражения оценки в русском языке необходимо учитывать лексическое наполнение, семантику и структуру предложения, которое используется для выражения оценки.

Список литературы

1. *Арутюнова Н.Д.* Типы языковых значений: оценка, событие, факт. М.: Наука, 1988. 341 с.

2. *Виноградов В.В.* Русский язык. Гл. VI. Категория состояния. М.; Ленинград: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1947. С. 399–421.

3. *Всеволодова М.В.* Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. М.: изд-во Моск. ун-та, 2000. 501 с.

4. *Вольф Е.М.* Функциональная семантика оценки. 2-е изд., доп. М.: Едиториал УРСС, 2002. 260 с.

5. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. М.; СПб., 2001. 32 с.

6. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. М.; СПб, 1999. 40 с.

7. *Золотова Г.А.* Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Наука, 1982. 440 с.

8. *Капитонова Т.И., Щукин А.Н.* Современные методы обучения русскому языку иностранцев. М.: Русский язык, 1979. 230 с.

9. *Формановская Н.И.* Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. М.: Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 1998. 291 с.

10. *Щерба Л.В.* О частях речи в современном русском языке // Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз,1957. 186 с.

Асонова Галина Анатольевна,
аспирант,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
asonova.galina@yandex.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГО РЕСУРСА WORDWALL В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье обосновывается целесообразность обращения к интерактивной платформе Wordwall как одной из дополнительных электронных форм обучения русскому языку как иностранному. Особое внимание в статье уделяется достоинствам различных учебных заданий, предлагаемых для ввода и закрепления лексико-грамматических тем русского языка как иностранного. Актуальность статьи обусловлена необходимостью применения цифровых технологий на уроках по русскому языку как иностранному в режиме дистанционного обучения. В статье применены методы теоретиче-

ского описания, анализа практического применения интерактивной платформы Wordwall на занятиях по русскому языку с иностранными студентами.

Ключевые слова: интерактивные задания; лексико-грамматические навыки; шаблоны; русский язык как иностранный.

Asonova Galina,
postgraduate,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
asonova.galina@yandex.ru

INTERACTIVE ABILITIES OF TEACHING RESOURSE WORDWALL IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN

Abstract. The article explains expediency of interactive platform Wordwall usage as one of the additional electronic forms of teaching Russian as foreign. The special attention has been paid to advantages of different study tasks, presented for formation and strengthening of the lexico-grammatical topics of the Russian language as foreign. The relevance of the article is caused by the need of the online-technologies at the lessons of Russian language as foreign in online format. The methods implemented in the article are the method of theoretical description, analysis of interactive platform Wordwall's practical acquisition in the study process of teaching Russian to foreigners.

Keywords: interactive tasks; lexico-grammatical skills; format; Russian as a foreign.

На сегодняшний день обучение русскому языку как иностранному строится на активном применении цифровых интерактивных технологий, которые становятся неотъемлемой частью процесса обучения в последние годы. С одной стороны, цифровые технологии в некоторой степени упрощают учебный процесс с помощью своего интерактивного формата обучения. С другой стороны, данные технологии являются одним из главных способов повышения мотивации учащихся к изучению русского языка. У преподавателей РКИ возникает потребность в применении необходимых цифровых ресурсов на занятиях, что позволяет им разнообразить уроки с помощью интерактивных дидактических заданий, отвечающих требованиям методики преподавания РКИ. Одним из таких ресурсов, направленных на обучение различным предметам, в том числе и русскому языку как иностранному, является цифровая обучающая программа под названием Wordwall, в переводе с английского языка означающая буквально «стена слов».

Важно отметить, что конечной целью обучения РКИ является коммуникативная цель, для достижения которой необходимо развивать активное участие иностранных учащихся при изучении ими лексико-грамматических особенностей русского языка [1, с. 22]. Несмотря на удобный интерфейс программы, работа с данным ресурсом требует определенных усилий и развития некоторых технических навыков от самого преподавателя РКИ при создании интерактивных заданий для учащихся. Следует отметить, что с помощью программы Wordwall преподаватели могут не только самостоятельно технически оформлять различные учебные задания, но и пользоваться заданиями, созданными ранее другими преподавателями и находящимися в открытом доступе. Программа Wordwall предлагает следующие задания, представляемые как «шаблоны»: «Сопоставить», «Откройте поле», «Привести в порядок», «Найдите пару», «Поиск слов», «Правда или ложь», «Случайные карты», «Случайное колесо», «Пропущенное слово», «Совпадающие пары», «Викторина с изображением», «Викторина «Игровое шоу», «Диаграмма с метками» и некоторые другие. Важно подчеркнуть, что все указанные типы заданий могут быть объединены одной темой, будь то «Прилагательные мужского рода единственного числа» или «Глаголы движения» и другими. Создав, к примеру, задание по теме «Прилагательные мужского рода единственного числа», можно варьировать его, применяя другие различные шаблоны программы, которые также будут отражать саму тему, только уже в ином формате подачи материала. Вариативное применение шаблонов и, таким образом, различных заданий на понимание определенной лексико-грамматической темы русского языка способствует наилучшему их усвоению иностранными учащимися. Приведем в качестве примера фрагменты выполнения некоторых грамматических заданий на тему «Прилагательные мужского рода единственного числа» с помощью различных шаблонов, представленных на цифровой платформе Wordwall (см. рис. 1 и рис. 2).

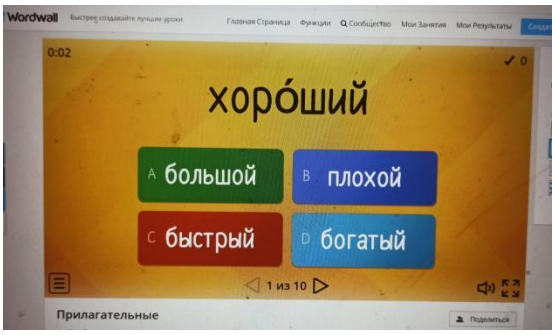


Рис. 1. Пример из лексико-грамматического задания «Найди пару», направленного на закрепление темы «Прилагательные мужского рода единственного числа»

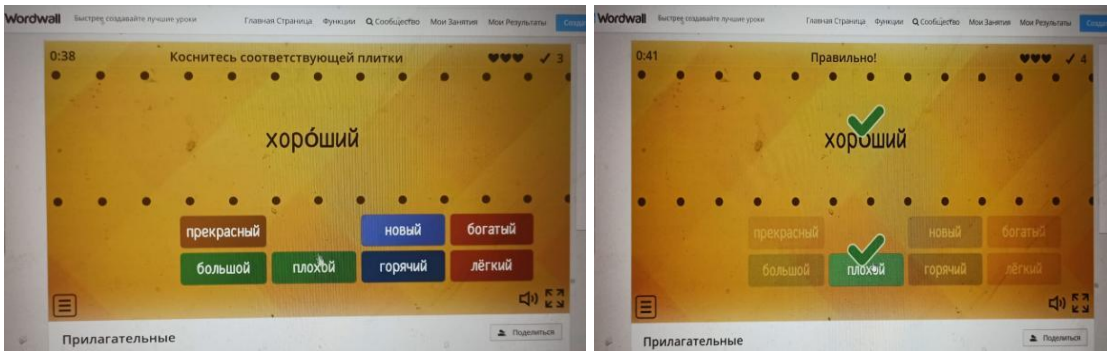


Рис. 2. Пример из лексико-грамматического задания «Сопоставить» на ту же тему «Прилагательные мужского рода единственного числа»

Шаблоны заданий могут применяться на различных этапах обучения РКИ. Так, на этапе введения новых лексических единиц используются двусторонние «Вращающиеся карточки», на которых можно использовать как изображения, так и текстовые элементы. На занятиях по русскому языку эти элементы удобны для развития у иностранных учащихся навыков устных высказываний по определенной теме, а при переворачивании карточки осуществляется самопроверка знаний учащихся. Другим примером выполнения упражнения на понимание и закрепление лексико-грамматического материала может быть задание «Диаграмма с метками», при выполнении которого учащиеся увидят то или иное красочное изображение предметов. Задачей выполнения данного упражнения является соединение предметов с точками с помощью меток, указанных на картинке. Приведем наглядный пример выполнения задания «Диаграмма с метками» на лексическую тему «Новый год» (см. рис. 3).

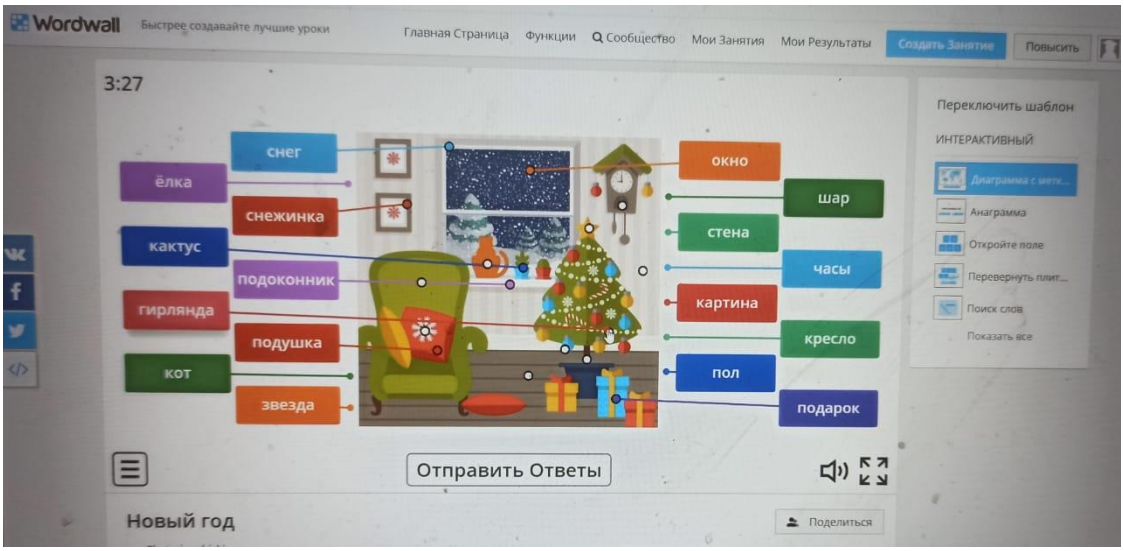


Рис. 3. Пример выполнения задания «Диаграмма с метками» на лексическую тему «Новый год» с помощью программы Wordwall

На этапе закрепления лексики используется упражнение в форме лексической игры. Для этого можно воспользоваться шаблоном «Откройте поле», в котором появляются карточки с номерами. Задачей учащихся будет нажать на соответствующую карточку («поле») и открывшееся на карточке слово попробовать объяснить иными словами. Например, слово «звезда» следует объяснить следующим образом: «Это то, что есть (сияет) на небе ночью», а слово «картина» можно объяснить так: «Это то, что рисует художник». Целью выполнения данного задания является не разгадывание слова, а именно развитие навыка объяснения слов. Если говорить об этапе закрепления грамматических навыков, то может представлять интерес упражнение «Колесо удачи». Данный тип задания предлагает случайный выбор предложения, вопроса или темы для работы. Используется также в трансформационных упражнениях, способствует активизации новой грамматической структуры. По окончании вращения колеса учащиеся смогут увидеть определенное слово и выполнить такие задания, как «Опишите слово», «Придумайте фразу с этим словом в настоящем времени» и другие.

Необходимо подчеркнуть особенности применения программы «Wordwall» на уроках русского языка как иностранного:

– программа является интерактивной, так как позволяет учащимся делать выбор тех или иных грамматико-лексических форм русского языка при выполнении заданий в интерактивном формате;

– интерактивные упражнения представляют собой простые, но полноценные компьютерные задания игрового формата обучения, условием прохождения которых является решение задач, поставленных преподавателем, исходя из требований определенного урока;

– программа повышает мотивацию учащихся к запоминанию лексико-грамматического материала;

– позволяет преподавателям создавать собственные электронные учебные материалы на ту или иную лексико-грамматическую тему;

– встроенный искатель изображений автоматически находит и предлагает изображения при создании интерактивных заданий;

– редактор, работающий в режиме онлайн, позволяет выполнять упражнения дистанционно и собирать статистику выполнения заданий учащимися;

– содержание и наполнение каждого интерактивного задания можно менять, дополнять по мере продвижения учащихся по программе изучения русского языка как иностранного;

– платформа имеет понятный пользовательский интерфейс на многих языках, в том числе и на русском языке.

Подводя итог вышеизложенному, необходимо отметить, что интерактивная программа Wordwall предоставляет различные обучающие возможности как преподавателю, так и студенту. Шаблоны заданий, предлагаемые

этим ресурсом, позволяют учащимся отрабатывать лексический или грамматический материал по русскому языку как иностранному в дистанционном режиме обучения и на занятиях по РКИ, и в качестве самостоятельной работы. Программа преобразует определенное задание, созданное преподавателем, в различные форматы заданий благодаря наличию в ней дифференцированных интерактивных шаблонов, что позволит учащимся отрабатывать одну и ту же лексико-грамматическую тему с помощью разных форматов подачи материала. Включение интерактивных лексико-грамматических заданий, созданных благодаря программе Wordwall, в учебную программу по русскому языку как иностранному позволит преподавателю сделать уроки еще более интересными, помочь учащимся наилучшим образом закрепить полученные знания и развить навыки и умения устной речи.

Список литературы

1. *Голубева Т.И.* Применение информационных технологий в обучении иностранному языку: Учебное пособие. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2004. 167 с.

2. Простой способ создать свои собственные учебные ресурсы. URL: https://wordwall.net/ru (дата обращения: 19.12.2021).

Баранова Ольга Викторовна,
ассистент,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
russolgavik@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА АНАЛИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ В РАБОТЕ С ЭЛЕКТРОННЫМ ТЕКСТОМ

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования навыка аналитического чтения несплошных электронных текстов в учебных целях. Обоснована необходимость в продуктивной работе с текстовой информацией в процессе профессиональной подготовки студентов на отечественных и зарубежных образовательных платформах, перечислены стратегии и приемы аналитического чтения.

Ключевые слова: образовательная технология; аналитическое чтение; понимание; электронная информационно-образовательная среда; смешанное обучение; электронный текст.

Baranova Olga,
Lecturer,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
russolgavik@yandex.ru

FORMATION OF ANALYTICAL READING SKILLS IN WORKING WITH ELECTRONIC TEXT

Abstract. The article is devoted to the formation of the skill of analytical reading of non-continuous electronic texts for educational purposes. The necessity of productive work with textual information in the process of professional training of students on domestic and foreign educational platforms is substantiated, strategies and techniques of analytical reading are listed.

Keywords: educational technology; analytical reading; understanding; electronic information and educational environment; blended learning; electronic text.

Концепция непрерывного обучения в течение всей жизни особенно актуальна в период цифровизации общества, когда технологии обновляются ежегодно и умение адаптировать, применять новые средства обучения, программы, технологии становится необходимым условием профессионального роста. Если в школе процесс получения знаний проходит преимущественно в очном формате, то в российских вузах практикуется смешанное или онлайн-обучение. Студенты каждый день используют портативные устройства для чтения, прослушивания лекций, подготовки к семинарам, следовательно, работа с научной и учебно-методической литературой осуществляется в электронном формате.

Одним из методов, формирующих умение понимать электронный текст, является метод аналитического чтения. Необходимость в обучении навыкам аналитического чтения обусловлена тем обстоятельством, что сегодня в пространстве Интернета практически нет сплошных текстовых блоков. Текст web 2.0 необходимо читать аналитически, не только распознавать (перекодировать) текст из знаковой системы во внутреннюю речь, но и изучать, применять навыки ориентации и навигации в текстовом пространстве.

Аналитическое чтение – это медленное и внимательное чтение, ориентированное на раскрытии содержания текста, его структуры и языковой формы; глубокое понимание изложенных в тексте идей. В результате аналитического чтения происходит понимание первоисточника, переформулирование и сокращение фраз, «перевод на свои слова». Для того, чтобы процесс постижения смысла текста проходил успешно, необходимо научиться ставить цель, относиться к содержанию критически, выделять только необходимую информацию и отсекать избыточную. Современная электронная книга – это средство коммуникации, она позволяет установить диалог между автором и читателем. По словам американского философа и педагога М. Адлера, «искусство аналитического, интерпретирующего и критического чтения необходимо лишь тогда, когда в процессе знакомства с книгой мы начинаем понимать то, что раньше было недоступно» [7, с. 4–5]. Он отмечал, что успех зависит от «гибкости ума и усердия» читателя, и особенно подчеркивал роль

«одушевленного» учителя, который «способствует нашим собственным открытиям» [Adler, 1940].

М. Адлер выделял три способа чтения: а) структурный или аналитический, при котором читатель движется от целого к частному; б) интерпретационный или синтетический способ, при котором читатель движется по тексту от частного к целому; в) критический или оценочный способ чтения, при котором читатель оценивает само произведение и автора, сопоставляет/противопоставляет различные точки зрения, определяет, какие задачи автор текста решил, а с какими не справился [7, с. 61].

Мы придерживаемся мнения, что именно комбинирование различных способов чтения, умение сочетать аналитическое и синтетическое чтение приводит к желаемому результату. В этом случае происходит глобальное и детальное восприятие текста, внимание уделяется и охвату всего содержания, и сосредоточенному, медленному изучению языковых единиц. При таком чтении реализуется способность детального извлечения информации из текста на основе понимания структурных компонентов речи, а также установления их лингвистических и функциональных соответствий. Для общего охвата содержания достаточно прочитать только аннотацию, познакомиться со структурой, составить представление о тексте по опорным словам. Для подробного исследования вопроса могут понадобиться дополнительные источники (переход на другие сайты, учебные ресурсы, электронные библиотеки), составление конспекта прочитанного, пересказ. Остановимся на аналитическом чтении и перечислим основные его правила:

1) предварительно знакомиться с аннотацией, предисловием к тексту, тематической лексикой, сопроводительными изображениями, графикой;
2) применять стратегии антиципации, ориентироваться по заголовку;
3) извлекать максимум из прочитанного / прослушанного / увиденного;
4) выделять в тексте доминанту (главную информацию);
5) относиться к тексту критически и фильтровать информацию;
6) выделять в тексте ключевые слова;
7) делать записи в тетрадь, которые в работе с электронными книгами помогут ухватить смысл текста и избежать ловушки инспекционного, скользящего чтения, которое не требует глубокого погружения в текст;
8) применять метод рефлексии;
9) уметь создавать связные и законченные по смыслу вторичные тексты (реферат, аннотацию, конспект, обзор, тезисный план и т.д.).

В качестве основного средства профессиональной подготовки студентов используются учебные книги; очные лекции и практические работы с преподавателем ориентированы на текстовые носители информации. В период пандемии основным средством обучения стали дистанционные курсы и информационно-коммуникационные технологии. Занятия со студентами проводятся преимущественно в программах Zoom, Microsoft Teams, Skype,

на платформах для дистанционного общения Google Meet, Discord, LMS Moodle и др. Университеты также разрабатывают внутривузовские платформы, на сервере которых у преподавателей есть возможность проводить занятия со студентами, например, в РГГУ, МГТУ им. Н.Э. Баумана, система электронного обучения LMS МАИ, LMS НИУ ВШЭ, где у каждого студента есть возможность получить персонализированную информацию об успеваемости (электронная зачетная книжка), домашних заданиях, индивидуальном расписании, университетских мероприятиях, сроках сессии.

В качестве дополнительного источника знаний практикуется внедрение массовых открытых онлайн-курсов в учебный процесс. Отечественные и зарубежные образовательные платформы, например: Открытое образование, Интуит, Универсариум, Лекториум, Stepik Team, Coursera, FutureLearn предлагают учебный контент, рассчитанный на чтение электронных текстов с высоким процентом графической информации. Читать такие тексты необходимо осмысленно, уметь сопоставлять, например, языковую информацию и статистику, уметь интерпретировать числовые данные, сравнивать, систематизировать, делать выводы, выдвигать предположения, гипотезы и приводить к ним доказательства, находить подтверждения из текста, уметь видеть главное и обобщать.

К существенным достоинствам открытых онлайн-курсов можно отнести разнообразные Web-ресурсы с интуитивно понятным контентом: текстовые переводчики, графические редакторы Adobe Inc., MS Office, электронные аудиовизуальные приложения к учебникам, хрестоматиям, а также энциклопедические, литературные словари web 2.0, облачные ресурсы, материалы наYandex, Google диске [5].

Для чтения электронных текстов используются вариативные девайсы: iPads, Android tablets, iPhones, netbooks, laptops, smartphones, e-readers, electronic tablets и др. В связи с этим, при очных и смешанных формах обучения в высших учебных заведениях практикуется концепция BYOD (Bring Your Own Device), студенты используют личные портативные устройства для синхронной индивидуальной работы на лекциях, групповой работы на практических занятиях или для асинхронной работы после занятий в удобном для них режиме [4, с.77; 5, с. 38; 8].

Так или иначе, любая цифровая среда неизменно построена на элементах интерактивной презентации данных, на чтении с экрана и включает активные методы изучения теории, например, дискуссию, комментированное чтение, вопросно-ответную форму работы на семинарах и коллоквиумах. Текст XXI отличается неоднородностью форматов. Используются форматы сохранения изображения (.bmp, .gif, .jpeg, .pdf, .png), аудио (.wav, .mp3, .wma), видео (.avi, .mp4, .mpeg, .wmv, .mov, .swf) с последующей обработкой и форматированием [4, с. 79; 6, с. 107]. Для сортировки и анализа информации предлагается применять стратегии смысловой работы с текстом в условиях цифровой коммуникации.

На основе анализа отечественных и зарубежных источников мы выделили некоторые эффективные стратегии, которые применимы практически в любой аудитории, в том числе в работе с иностранными студентами. Во-первых, стратегии, нацеленные на мотивацию: «Предвосхищение»; «Мозговой штурм», «Батарея вопросов», предварительное знакомство с текстом. Во-вторых, стратегии развития активного словаря: «Глоссарий», «Чтение вслух», «Тематическая лексика», «Языковая догадка», «Рисование словом», «Лексическая разминка», создание ментальных карт. В-третьих, стратегии, нацеленные на рефлексивную позицию обучающегося: «Таксономия Блума», «Проверочный лист: знаю – планирую узнать – узнал», «Кольца Вена», «Аннотация – Краткое изложение – Пересказ». В-четвертых, стратегии создания вторичного текста: выделение доминанты, ключевых слов, связное и краткое изложение первоисточника [1, с. 7].

Электронные помощники в работе с текстом – это программы, хорошо известные современному студенту: онлайн-доска padlet.com; конструктор упражнений LearningApps; облако слов WordArt; интеллект-карты popplet.com, mindmeister.com, xmind.net и др. На начальном этапе работы с текстом используется готовый проверочный лист «Набросок текста» в виде фрейма, шаблоны «Блок-схема», «Понятие – примеры»; кластеры: «Ромашка», «Треугольник», «Цепочка», «Сеть» и др. На продвинутом этапе для изображения смысловой структуры используется граф: «Дерево текста»; для развёртывания содержания используется стратегия «План – Тезисы – Конспект», трёхчастный дневник: «Цитата – Комментарии – Вопросы» [3].

Нами была разработана система приемов переработки информации, способствующая формированию навыка аналитического чтения в работе с электронным текстом. На этапе ориентировки в тексте можно выделить следующие приемы: 1) прием антиципации и реципации; 2) прием определения понятия в тексте; 3) прием сопоставления новой информации с ранее изученной; 4) прием повтора; 5) прием приведения примера; 6) прием сравнения; 7) прием дополнения; 8) прием категоризации; 9) прием обобщения; 10) прием постановки вопроса.

На этапе аналитической работы над словом: 1) прием «Этимологический анализ»; 2) прием «Составление тематических групп»; 3) прием «Исторический комментарий»; 4) прием «Биографический комментарий»; 5) прием «Лексический комментарий» (определение значения слова, использование слов в контексте, составление словосочетаний, предложений, изучение многозначности слов и т.д.).

На этапе создания вторичного текста: 1) прием «Компрессия текста»; 2) прием «Составление алгоритмов»; 3) прием «Визуализация»; 4) прием «Реконструкция»; 5) прием «Графическое моделирование».

В современных условиях цейтнота основной задачей чтения становится функциональное применение информации. Другими словами, обучаю-

щиеся читают текст целенаправленно для того, чтобы решить учебную задачу, поставленную перед ними проблему. Таким образом, прочитав текст, студент должен ответить на вопрос: «О чем текст?»; определить доминанту в тексте, выявить истинный смысл прочитанного, составить когнитивную карту текста, граф или конспект. Практическое использование данных выражается в проектировании электронных презентаций в Power Point, оформлении слайдов, в создании учебных видеороликов самими студентами и размещении на YouTube или Telegram канале.

Как же читать несплошные тексты? Рассмотрим некоторые задания для аналитического чтения несплошных текстов.

Задание 1. Проанализируйте контент МООС (Massive Open Online Courses) и ответьте на вопросы, выскажете свое мнение (рис. 1).

Платформа	Направления подготовки									Итого:
	Дизайн и искусство	Бизнес и экономика	Компьютерные науки	Науки о данных	Здоровье и медицина	Математика	Естественные и технические науки	Социальные науки	Изучение языков	
Coursera	266	747	531	316	356	109	299	379	97	3100
edX	130	422	327	120	235	66	535	565	22	2422
Udacity	0	19	146	43	0	0	8	13	0	229
FutureLearn	19	89	30	14	102	21	73	134	43	525
Универсариум	15	52	4	0	12	5	34	54	2	178
Открытое образование	32	46	64	15	12	19	97	54	14	353
Stepic	2	10	81	12	7	29	19	24	22	206
Нетология	24	61	27	27	0	0	0	66	0	205

Рис. 1. Анализ контента МООС платформ для высшей школы [2]

1) Обучение на онлайн-курсах, по вашему мнению, результативно для получения профессии или нет?
2) Какие платформы вы используете для профессионального роста?
3) Какая наиболее популярная платформа?
4) Какие платформы не используются для изучения языка?
5) Какие из массовых открытых онлайн-курсов отечественные?

Линейное чтение не подходит для изучения таблиц, схем, диаграмм, графиков. В таком тексте информация находится на пересечении строк и столбцов, существуют закономерности, соотношения частей к целому, которые надо выявить; присутствует высокая степень абстракции данных, которые читатель описывает словами и формулирует свои выводы.

Задание 2. Проанализируйте дополнительную информацию по МООС (рис. 2). Напишите эссе на тему: «В перспективе элементы дистанционного обучения сохранятся? Каким будет образование?»

- Coursera | Build Skills with Online Courses from Top Institutions
- #ThisIsFutureLearning
- stepik.org
- Межвузовская площадка электронного образования | Универсариум (universarium.org)
- Лекториум (lektorium.tv)
- openedu.ru



Рис. 2. Скриншот (гипертекст на Web-странице)

Текст с переходами, гиперссылками, всплывающими диалоговыми окнами читать сложнее, чем сплошной текст; для усвоения информации из подобных текстов необходимо уметь отсекать лишнюю информацию, точно формулировать запрос, проверять достоверность информации. Восприятие информации в цифровом формате отличается полимодальностью (восприятие текста, восприятие изображения, восприятие звука). Чтение текста не всегда завершается созданием вторичного текста; итогом может стать принятие решения, формулирование своего мнения, ответное действие.

Подводя итоги вышесказанному, отметим, что чтение электронного текста неразрывно связано с информационно-коммуникационными технологиями. Навык аналитического чтения формируется в процессе изучения научной литературы (по областям знаний), обучения на электронных курсах

для каждой дисциплины в расписании учебных занятий и массовых открытых онлайн-курсах самостоятельно, при индивидуальном прохождении модулей или во время очной лекционно-семинарской системы общения студентов с преподавателем в электронной информационно-образовательной среде. Для лучшего понимания содержания текста рекомендуется использовать стратегии чтения и приемы технической переработки информации на этапе ориентировки в тексте, на этапе работы над словом, на этапе создания вторичного текста. Результатом процесса чтения является понимание.

Список литературы

1. *Баранова О.В.* Формализация смысловой структуры текста в условиях цифровой коммуникации // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 4. С. 1–15.
2. *Бойко Т.А.* Качественный и количественный анализ МООС платформ // Инновации и инвестиции. 2019. № 11. С. 175–180.
3. *Романичева Е.С., Пранцова Г.В.* От «тихой радости чтения» – к восторгу сочинительства: Монография. М.: Библиомир, 2016. 232 с.
4. *Суховерхова О.В., Текучева И.В.* Использование метода электронной презентации при работе над учебно-научными текстами в основной школе // Интерактивные и интегративные методы современной филологии: Материалы Международной научной конференции (18–19 сентября). М.: МПГУ, 2017. С. 76–81.
5. *Текучева И.В., Баранова О.В.* Возможности электронного учебного курса в профессиональной подготовке бакалавров к аудированию научной речи // Перспективы науки. 2021. № 2 (137). С. 36–40.
6. *Текучева И.В., Баранова О.В.* Использование электронного учебного курса в оценке качества подготовки студентов-иностранцев к аудированию научной речи // Информационные технологии в социальной сфере: Материалы VII Международной научно-практической конференции (29 ноября). Самара: СГСПУ, 2019. С. 102–110.
7. *Adler M.* How to Read a Book: The Art of Getting a Liberal Education. Chicago, 1940. 202 p.
8. *Sokolova A.P., Gromova L.Y., Tekucheva I.V., Kocherevskaya L.B., Dmitrieva E.G.* The Influence of BYOD Concept on Development of Learning Process in Universities. *Propositos y Representaciones*. 2021. Vol. 9. No. S1.

Баско Нина Васильевна,
кандидат филологических наук, доцент,
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия;
ninabasko@mail.ru

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ

Аннотация. Статья посвящена роли словообразования в практике преподавания русского языка как иностранного. Словообразовательное гнездо, где однокоренные слова представлены в совокупности, является эффективным способом презентации новой лексики на всех уровнях владения иностранцами русским языком. Словообразовательные форманты (аффиксы), влияющие на парадигматические и синтагматические свойства лексики, обусловливают особенности функционирования слов в речи. Это позволяет реализовать коммуникативный подход в обучении иностранных учащихся русской лексике.

Ключевые слова: словообразование; лексика; словообразовательное гнездо; аффикс; коммуникативный подход; русский язык как иностранный.

Basko Nina,
PhD in Philology, associate Professor,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia;
ninabasko@mail.ru

THE WORD-FORMATION ASPECT IN TEACHING RUSSIAN VOCABULARY TO FOREIGNERS

Abstract. The article is devoted to the role of word formation in teaching Russian as a foreign language. A word-formation nest, where single-root terms are presented together, is an effective way of presenting of new vocabulary. Word-forming formants (affixes) that affect the paradigmatic and syntagmatic properties of terms determine the peculiarities of the functioning of words in speech. This makes it possible to implement a communicative approach in teaching foreign students Russian vocabulary.

Keywords: word formation; vocabulary; word-building nest; affix; communicative approach; Russian as a foreign language.

В общении людей, принадлежащих к разным культурам, свободное владение иностранным языком, его лексическим богатством и стилистическим разнообразием играет чрезвычайно важную роль. Для иностранных студентов-филологов русский язык является целью обучения, а для иностранных студентов неязыковых вузов и факультетов русский язык необходим прежде всего в качестве средства овладения будущей специальностью, терминологией будущей профессии.

Отдельные аспекты языка – фонетический, лексический, словообразовательный, грамматический и стилистический в свободном общении неразрывно связаны. Задача преподавателя РКИ – учитывая особенности каждого из языковых аспектов, использовать их ресурсы при формировании у иностранных студентов коммуникативных навыков, поскольку коммуникативность является основополагающим принципом методики РКИ.

Данная статья посвящена рассмотрению роли словообразовательного аспекта в преподавании русского языка иностранным студентам, обучающимся в российских вузах.

Известно, что среди различных функций словообразования – продуктивной, систематизирующей и стилеобразующей – главной является продуктивная функция, которая состоит в непрерывном и постоянном пополнении словарного состава языка новыми единицами: подавляющее большинство слов создается путём сочетания морфем по определенным типам с помощью специальных словообразовательных средств. Вильгельм фон Гумбольдт называл словообразование «самой глубокой и загадочной сферой языка», наукой о том, каким образом «сравнительно небольшое число корневых звуков, на которых базируется весь словарный запас, при помощи аффиксов и модификаций приспосабливается к обозначению всё более определённых и всё более сложных понятий» [2, с. 81].

Продуктивная функция словообразования в практике преподавания РКИ помогает иностранным студентам осознанно усваивать новые лексические единицы, опираясь на их словообразовательную структуру, тем самым обогащая свой словарный запас.

Однако в методике РКИ чрезвычайно важна систематизирующая функция словообразования, особенно при презентации студентам нового лексического материала. «Изучение лексики – это не просто заучивание новых слов, а осознание и усвоение имеющихся между ними в языке связей – грамматических, семантических, словообразовательных» [3, с. 81]. Такой подход формирует у иностранных учащихся представление о том, что словарь русского языка – это логично организованная языковая структура. Таким образом, систематизирующая функция словообразования объясняет и раскрывает роль словообразования в системной организации всего словарного запаса языка.

В лексике проявляются все типы системных отношений: парадигматические, синтагматические и деривационные. Однако ученые отмечают, что

парадигматические отношения (синонимия и антонимия единиц) в терминологии реализуются в ограниченном виде. Причина неразвитости синонимических отношений в терминологии, по мнению ученых, заключается в том, что между термином и специальным понятием, которое этот термин обозначает, должно соблюдаться однозначное соответствие: «каждый термин должен называть «своё» понятие, каждое специальное понятие должно обозначаться «своим» термином. Поэтому случаи синонимии относятся к недостаткам терминологии» [4, с. 53].

Однако наши наблюдения показывают, что, например, в сфере терминологии экономики парадигматические отношения последовательно, систематически реализуются на основе словообразовательных средств языка. Отметим, например, случаи словообразовательной синонимии, определяющие во многом стилистические особенности русской деловой речи. Сравним словообразовательные отглагольные синонимы с суффиксами *-ние, -ация, -ция* (*консультировать – консультация – консультирование; индексировать – индексация – индексирование; пролонгировать – пролонгация – пролонгирование*), словообразовательные отглагольные синонимы с нулевым суффиксом и суффиксом *-ние* (*импортировать – импорт – импортирование*, *экспортировать – экспорт – экспортирование*), образование сложных терминов (*нарушение права – правонарушение, обмен товарами – товарообмен, держатель векселей – векселедержатель, короткий срок – краткосрочный*). Это свидетельствует о том, что в терминологии экономики и бизнеса именно словообразование участвует в выражении синонимических отношений, порождая так называемые словообразовательные дублеты.

Примеры синонимии в экономической сфере можно дополнить синонимами официально-деловой речи и синонимичными словами разговорной речи: *растаможивание – растаможка* (разг.), *транспортирование – транспортировка* (разг.).

Другой тип парадигматических отношений – антонимические отношения – также в значительной степени представлены в виде словообразовательной антонимии. Например, *финансирование – рефинансирование, монопольный – антимонопольный, бюджетный – внебюджетный, законный – противозаконный, движимость – недвижимость, резидент – нерезидент, платежеспособность – неплатежеспособность, прибыльный – неприбыльный*. Основной массив противопоставлений в терминологии экономики образуют антонимические пары однокоренных слов. Один из членов такой антонимической пары обычно содержит в своей структуре префиксы *не-, диз-, анти-, вне-, де-, ре-* и другие, а в сложных словах – корневые морфемы с противоположным значением: *высокорентабельный – низкорентабельный, высокодоходный – низкодоходный, высокосортный – низкосортный, долгосрочный – краткосрочный*.

Систематизирующая функция словообразования, которая выражается в распределении слов-терминов по группам и типам, на основе общности значения морфем, как корневых, так и аффиксальных, в соответствии с их словообразовательным значением, играет важную роль при обучении иностранных учащихся новым словам, помогает расширению их словарного запаса. Учёт этой функции способствует ускоренному и вместе с тем углубленному и упорядоченному освоению лексики иностранными учащимися, а также формированию навыков определения значения нового, неизвестного слова через соотнесенность с его формально-грамматическими элементами. Ведь часто для ознакомления с новыми лексическими единицами учащимся достаточно раскрыть их словообразовательную структуру, показать, например, что суффикс *-ер* привносит в слово значение «деятеля». Сравните: *акционер, менеджер, девелопер*. «Для иностранных учащихся словообразование является эффективным средством презентации и обучения лексике специальности и опосредованно обучения коммуникации на русском языке, профессионального общения» [1, с. 514].

Особое значение в системной организации лексики русского языка и её представления в процессе обучения студентов-иностранцев приобретает такая словообразовательная единица комплексного характера, как словообразовательное гнездо. В русском языке словообразовательное гнездо выступает как один из способов организации лексического материала, как системное объединение лексического характера. Согласно определению, «под словообразовательным гнездом понимается упорядоченная отношениями производности совокупность слов, характеризующаяся общностью корня» [5, с. 36]**.** В словообразовательном гнезде объединяются слова, имеющие общий смысловой элемент, материальным выразителем которого является корневая морфема. Тем самым словообразовательное гнездо по своей семантической природе оказывается схожим с такими группами слов, в основе объединения которых лежит семантика слова как лексической единицы (лексико-семантические группы, синонимы, антонимы). Наблюдения показывают, что большая часть слов объединена в словообразовательные гнёзда. В связи с этим целесообразно предъявлять новые слова учащимся не в виде изолированных единиц, а во всей совокупности их производных, в виде словообразовательных гнёзд. Например, *кредит – кредитный, кредитовать, кредитование, кредитор, кредиторский; акция – акционер, акционерный, акционировать; банк – банковский, банкир, банкомат, госбанк, банк-резидент*.

Наблюдения показывают, что магистрантам, которые не изучали основ словообразования на начальном этапе обучения, не имели представление об однокоренных словах, о словообразовательном гнезде, было трудно понять, что слова *отечественный* (в словосочетании *отечественный рынок, продукция*), *материнский* (в словосочетании *материнский капитал*), *дочерний* (в словосочетаниях *дочерняя фирма, компания*) семантически и структурно связаны со словами *отец, мать, дочь*.

Следует отметить и тот факт, что на уровне отдельных словообразовательных гнёзд в терминологии экономики четко прослеживается и антонимия. Например:

импортировать	экспортировать
импорт	экспорт
импортный	экспортный
импортёр	экспортёр.

Общая семантика производных в словообразовательном гнезде помогает обозначить круг определенных значений, характерных для данных родственных слов, а служебные аффиксы показывают взаимозависимость производных внутри словообразовательного гнезда.

Важнейшим типом языковых отношений являются синтагматические отношения, которые обеспечивают выход лексики в реальную коммуникацию. И здесь также отчётливо прослеживается связь со словообразованием. Эта связь выражается в том, что изменения в структуре значения производных слов, происходящие в процессе словообразования, оказывают непосредственное влияние на их сочетаемостные возможности. В результате любого деривационного процесса происходит изменение лексической и синтаксической сочетаемости слова. Члены словообразовательного гнезда, объединенные на основе формального и семантического сходства корневых морфем, обнаруживают различную синтаксическую сочетаемость, предопределенную грамматическим, лексическим или словообразовательным значениями. В процессе обучения лексике, входящей в одно словообразовательное гнездо, синтаксическая сочетаемость должна быть показана как важная особенность функционирования терминов:

акционер (чего) *предприятия, банка, компании*…
акция (какая) *государственная, именная, конвертируемая*…
акционировать (что) *предприятие, завод, банк*…
акционирование (чего) *предприятия, завода, банка*;

инвестор (какой) *отечественный, иностранный*…
инвестиции (какие) *прямые, частные, финансовые*…
инвестиционный (что) *банк, фонд, кредит*…
инвестировать (во что) *в проект, в фонд, в предприятие*…

Терминология любой науки в основной массе не располагает какой-то особой, отличной от общелитературного языка базой терминообразования, подобно общеупотребительным словам, термины образуются на базе существующих слов и корней общелитературной и специальной лексики. Иначе говоря, основа словообразования научной терминологии – единая с общелитературным языком. В целом можно говорить об универсальности словообразовательных связей и важной роли словообразовательного аспекта в обучении иностранных учащихся различным специальностям и профессиональному общению на русском языке.

Следует обратить внимание на ещё один методически важный момент использования словообразования в процессе преподавания русского языка иностранным студентам-экономистам – знакомство студентов и обучение их аббревиатурам, наиболее распространенным в сфере экономики и бизнеса. Ведь такой способ словообразования, как аббревиация (сложение сокращенных основ), направленный на создание более коротких по сравнению с исходными структурами синонимичных им номинаций демонстрирует чрезвычайно высокую активность в русском языке новейшего времени. При этом наиболее продуктивным типом аббревиации оказывается инициальный тип. В результате него создаются новые сложносокращенные слова инициального типа (буквенного характера), образованные посредством сложения начальных букв производящих слов: *АО* (акционерное общество), *ВВП* (валовой внутренний продукт), *ЗАО* (закрытое акционерное общество), *СП* (совместное предприятие), *ТЦ* (торговый центр), *ТРЦ* (торгово-развлекательный центр), *МВФ* (Международный валютный фонд), *НДС* (налог на добавленную стоимость), *ЧОП* (частное охранное предприятие), *МРОТ* (минимальный размер оплаты труда), *ГКО* (государственные краткосрочные облигации). Слоговой тип аббревиации, при котором сложносокращенные слова образуются путем сложения частей производящих основ, не так активен в современном русском языке: *Госстрах* (*гос*ударственное *страх*ование) *банкома́т* (*банко*вский авто*мат*).

Обращаясь к методической проблеме обучения иностранных студентов, отметим, что содержание лингвистического материала должно стать основой языковых и речевых учебных заданий по овладению русским языком. Учебные задания должны быть нацелены на выработку у учащихся навыков умения объединять слова в лексико-семантические и тематические группы (маркетинг, менеджмент, банковское дело, деятельность фирмы и др.), находить синонимы (*сервис = обслуживание*; *продажа = реализация*; *покупка = приобретение*; *транспортировка = перевозка*) и антонимические пары (*покупка* и *продажа*; *экспорт* и *импорт*; *физическое лицо* и *юридическое лицо*), объединять производные слова в группы на основе общности корневой морфемы, «расшифровывать» наиболее употребительные в профессиональной речи аббревиатуры**.**

Опыт преподавания русского языка иностранным студентам позволяет говорить о важности и эффективности использования словообразовательного аспекта при формировании у иностранных учащихся языковой, речевой и профессиональной компетенций на русском языке.

Список литературы

1. *Баско Н.В.* Роль словообразования в системной организации терминологии бизнеса // Преподаватель XXI век. 2016. № 4, ч. 2. С. 510–516.

2. *Гумбольдт В. Фон*. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. 303 с.

3. *Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Русский язык, 1984. 159 с.

4. Краткий справочник по современному русскому языку / Под ред. П.А. Леканта. М.: Высшая школа, 1991. 383 с.

5. *Тихонов А.Н.* Словообразовательный словарь русского языка. М.: Энциклопедия, 1985. 864 с.

Баятян Эвелина Аматуновна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Армянский государственный педагогический университет
имени Хачатура Абовяна,
Ереван, Армения;
evelinabayatyan@gmail.com

ТЕХНОЛОГИЯ МАСТЕРСКИХ КАК НЕСТАНДАРТНАЯ ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА РКИ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы организации нестандартных уроков РКИ в свете требований к современному иноязычному образованию и изменившейся образовательной парадигмы XXI века. Дана характеристика урока, построенная по технологии мастерских, описаны фрагменты урока, раскрыта творческая и исследовательская составляющая данной технологии.

Ключевые слова: технология мастерских; нестандартный урок; иноязычное образование; рефлексия; творческая деятельность.

Bayatyan Evelina,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan,
Yerevan, Armenia;
evelinabayatyan@gmail.com

WORKSHOP TECHNOLOGY AS A NON-STANDARD INNOVATIVE FORM OF ORGANIZING A MODERN CLASS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. In the paper the questions of organizing non-standard classes of Russian as a foreign language in the context of requirements for contemporary foreign language education and changed educational paradigm of XXI are discussed.

Characteristics of a class, built using workshop technology is provided, class fragments are described, creative and research components of this technology are expanded.

Keywords: workshop technology; non-standard class; foreign language education; reflection; creative activity.

Сегодня, когда заходит речь о трендах современного иноязычного образования, задача организации и проведения нестандартных уроков РКИ вновь выходит на первый план. Определение нестандартного урока, данное И. П. Подласым, – «импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную структуру» [1, с. 351] – близко определению нетрадиционного урока – «занятия, которые впитывают в себя методы и приемы различных форм обучения. Они строятся на совместной деятельности педагога и учащихся, на совместном поиске, на эксперименте по отработке новых приемов с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса» [2, с.1]. По нашему глубокому убеждению, такие уроки – это своеобразные творческие «обучающие подмостки», направленные на достижение целей современного иноязычного образования, предлагаемая же в рамках таких уроков система поддерживающих заданий (scaffolding tasks), имеющая проблемный и творческий характер, строится с учётом актуальных подходов в обучении, основополагающими из которых являются компетентностный, коммуникативный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы.

В научно-методической литературе подчеркивается направленность нестандартных уроков на повышение мотивации к обучению, развитие мышления обучающихся, раскрытие их творческого потенциала, формирование умения работать в группе. Нестандартные уроки также воспитывают бережное отношение к языку как к многогранному и выразительному средству коммуникации, как к культурному явлению, отражающему менталитет, мироощущение его носителей.

Изменившаяся образовательная парадигма XXI века – ТППЗ (TPCK) [3, с. 17], представленная в триединстве педагогического, предметного и технологического знания, предъявляет новые требования как к традиционному, так и к нестандартному уроку. Мы бы особо выделили значение созвучия педагогического, предметного и творческого компонентов, что лежит в основе нестандартного урока, в частности, построении урока по технологии мастерских.

Урок-мастерская – это диалоговый урок взаимодействия учителя и ученика, построенный на партнерских отношениях между ними, творческом поиске, законах проблемного обучения, открытии неизведанного и создании нового. Работа по технологии мастерских направлена и на развитие самостоятельности, самопроверки, самокоррекции, самоконкроля учащихся, т. е. рефлексии. Творческая исследовательская составляющая данной технологии позволяет строить обучение с применением рефлексивных задач,

приемов технологии развития критического мышления, создавать личное эмоциональное отношение к предмету обсуждения, стремиться к углублению в проблему.

Технология мастерских – это ответ на вызовы современного образования и его проблемы, она вызывает большой интерес у студентов нашего университета, они часто применяют ее во время педагогической практики в школе, сочетая с приемами технологии развития критического мышления, концептной методики. Разнообразие типов мастерских позволяет применять данную технологию как на уроках привития и закрепления речевых, орфографических и других умений и навыков с введением нового материала, так и на уроках привития, закрепления и автоматизации тех же умений и навыков на основе известного языкового материала с обязательным творческим письмом, заданиями, способствующими самопознанию, раскрытию личностного начала, эмоциональному сопереживанию.

Так, сочетая стадию индукции со стадией вызова, студенты с первых же минут урока пытались вызвать интерес учащихся к теме урока, осознать проблему, начать поиски ее решения: использовались афоризмы, ребусы, иллюстрации, мелодия, видеоролики – все то, что заставляло думать, переживать, задавать вопросы. Составлялись кластеры, призма, ассоциативные ряды. На стадии осмысления ученики, прочитав текст, с интересом подбирали к каждой смысловой части цветовой ряд, фотографии, музыку. Работа велась в парах, группах, что способствовало осознанию учащимися важности работы в сотрудничестве, помогало преодолеть слабым, застенчивым ученикам скованность, они научились оценивать работу других и, сравнивая, вносить, если необходимо, изменения в свою работу. Главное требование к этапу социализации, чтобы всё, что сделано индивидуально, в паре, в группе, должно быть обнародовано, обсуждено, «подано» всем, все мнения услышаны, все гипотезы рассмотрены.

В интерактивном режиме происходил этап афиширования – вывешивание «произведений» – работ учеников и Мастера (текстов, рисунков, схем, проектов, решений) в классе и ознакомление с ними. Каждая группа представляла свою работу, отвечала на вопросы, возникала и дискуссия. На основе коллективной работы вместе создается к прочитанному или прослушанному тексту музыкальный фоторолик, видеоряд, презентация и т. п.

Как показала практика, наиболее сложной для учащихся оказалась работа на стадии разрыва, ведущая к внутреннему эмоциональному конфликту, когда ученики осознают необходимость нового взгляда на проблему, более углубленного изучения вопроса, обращения к новым источникам информации. На этом этапе отчетливо проявляется индивидуальность каждого ученика, его творческие возможности: кто-то мыслит образно, кто-то пытается найти связь между изучаемым и его символом, выделить ключевые понятия или обнаружить смысловые ассоциации и т.д. Идет постоянный творческий поиск, впрочем, как и на всех этапах работы в мастерской. Завершающий

этап урока – рефлексия, когда ученик анализирует свою работу, возникшие эмоции, чувства, в то же время – это материал для рефлексии самого учителя, для усовершенствования им дальнейшей работы.

Работа по технологии мастерских – это та форма учебной деятельности, где раскрываются когнитивные и творческие возможности как учителя, так и ученика, стимулируется их сотрудничество, что, несомненно, сказывается на эффективности учебного процесса.

Планирование уроков по данной технологии является чем-то большим, чем просто урок. Это уроки творчества, импровизации, открытия, познания себя и своих возможностей. Такие уроки, с одной стороны, помогают добиться хороших результатов обучения, с другой – дают необходимую информацию для дальнейшего углубления процесса обучения с учётом требований к современному иноязычному образованию. Интерактивность, диалогичность, доброжелательность, проблемность обучения, парная, групповая и коллективная формы работы, изучение и познание, ученик как творец, обучение в сотрудничестве – это присущие мастерской черты, которые определяют ее ценность и способствуют формированию коммуникативно- творческой компетентностной личности.

Список литературы

1. *Подласый И.П.* Педагогика. М.: Просвещение; Владос, 1996. 432 с.

2. *Широбокова Т.С.* Методика организации и проведения нетрадиционных уроков в образовательном процессе учреждений СПО // Научные исследования в образовании. 2012. № 12. С. 1–14.

3. *Koehler M.J., Mishra P., Cain W.* What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? URL: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002205741319300303 (accessed: 08.01.2022).

Богачева Анна Валерьевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Нижегородский государственный лингвистический университет
имени Н.А. Добролюбова,
Нижний Новгород, Россия;
bogachova_a_v@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПОСРЕДСТВОМ ДЕКОДИРОВАНИЯ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования культуроло-

гической компетенции у студентов-иностранцев на основе изучения прецедентных феноменов. В работе отмечается важность обучения иностранных студентов декодированию прецедентных текстов, в частности, прецедентных имен, пониманию смысла прецедентных выражений, содержащихся в фильмах, современной публицистике, в названиях кафе, ресторанов, теплоходов и других объектах действительности. В научной работе приводятся примеры прецедентных выражений, имен, над которыми в первую очередь стоит поработать с иностранными учащимися.

Ключевые слова: прецедентный текст; прецедентное выражение; обучение РКИ; культурологическая компетенция; студенты-иностранцы.

Bogacheva Anna,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Nizhny Novgorod State Linguistic University after N. A. Dobrolyubov
Nizhny Novgorod, Russia;
bogachova_a_v@mail.ru

FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE AMONG FOREIGN STUDENTS BY DECODING PRECEDENT PHENOMENA

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of cultural competence among foreign students based on the study of precedent phenomena. The paper notes the importance of teaching foreign students to decode precedent texts, in particular, precedent names, to understand the meaning of precedent expressions contained in films, modern journalism, in the names of cafes, restaurants, motor ships, and other objects of reality. The scientific work provides examples of precedent expressions, names, on which it is first of all worth working with foreign students.

Keywords: precedent text; precedent expression; teaching Russian as a foreign language; cultural competence; foreign students.

Сегодня в преподавании РКИ наблюдается большой интерес к проблеме отражения национальной культуры в процессе обучения русскому языку не только как средству коммуникации, но и средству приобщения к традициям и обычаям России. Формирование культурологической компетенции у иностранных студентов является одной из основных задач урока РКИ. Студенты-инофоны на занятиях учатся пониманию национальной специфики мышления другого народа, познают традиции и нравы людей другой страны. Этому способствуют прецедентные тексты, являющиеся ярким материалом не только для изучения языка, но и культуры страны, менталитета ее жителей [6, с.112].

Проблема прецедентных текстов очень актуальна в настоящее время.

Их изучением занимались такие известные ученые, как В.Г. Костомаров, В.В. Красных, Д.Б. Гудков, И.В. Захаренко.

В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова рассматривают прецедентный текст как вершину пирамиды. За каждым прецедентным текстом в корпусе пирамиды «обнаруживается исходный текст или ситуация, описание которой также представляет собой текст. Вершина пирамиды – свернутый текст, который стал принадлежностью языковой системы. Свернутый (или прецедентный) текст – единица осмысления человеческих жизненных ценностей сквозь призму языка с помощью культурной памяти. Значение такой единицы есть репрезентация какого-либо культурно значимого текста. Прецедентный текст, храня определенный изначальный смысл, обладает способностью, попадая в поле человеческого восприятия, обновлять и приумножать этот смысл» [7].

Впервые понятие «прецедентный текст» было введено в отечественную лингвистику Ю. Н. Карауловым. В своем труде «Русский язык и языковая личность» он написал о том, что прецедентный текст должен обладать следующими свойствами: быть значимыми для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях; иметь сверхличностный характер, то есть быть известным широкому кругу людей, включая предшественников и современников [5, с.76].

Прецедентные тексты, как правило, рассчитаны на то, что их знают, понимают, они социально осмыслены, хорошо знакомы любому среднему члену лингвокультурного сообщества. Обращение к прецедентному тексту многократно возобновляется в процессе коммуникации через связанные с этим текстом высказывания или символы, которые являются прецедентными феноменами.

Прецедентный текст тем более действен, чем он более известен максимальному количеству носителей языка. Но тот, кто обращается к прецедентному тексту, должен рассчитывать на то, что адресату известно это выражение, на то, что прецедентный текст входит в фонд его фоновых знаний.

Прецедентные тексты состоят из нескольких компонентов: 1) значение фразы, 2) изначальный смысл, унаследованный от текста-источника и обусловленный контекстом употребления данной фразы в тексте, 3) приобретенные смыслы, развившиеся вследствие существования данной фразы в речевой деятельности людей [1, с. 14].

Осознать, оценить эту сложную структуру и отреагировать на нее собеседник может только тогда, когда владеет значением формы прецедентного текста и его изначальным смыслом. В противном случае приобретенные смыслы ПТ не воспринимаются и не оцениваются, а значит, не выполняют своего коммуникативного предназначения [1, с. 14]. Таким образом, прецедентные тексты выполняют в речи объединяющую, кооперативную функцию.

Воспроизводить в речи прецедентное высказывание можно разными способами (эти способы некоторые исследователи называют механизмами

порождения ПТ): 1) полное воспроизведение (в терминологии Ю. Н. Караулова – натуральный способ) и 2) искаженное, т.е. частичное, фрагментарное, пересказ (по Ю. Н. Караулову – семиотический способ). По мнению лингвистов, второй способ встречается чаще [1, с. 14]. По наблюдениям видно, что сегодня носители языка, особенно молодежь, чаще не просто сокращают или пересказывают ПТ, но трансформируют их, используя приемы языковой игры [2, с. 436]. Однако возможно и просто цитирование или упоминание известного имени, актуализирующее весь прецедентный текст (т.е. «обращение к прецедентному имени собственному») [9, с. 43–44].

Существует несколько точек зрения на появление прецедентных текстов: одни исследователи считают, что прецедентный текст рождается на материале художественной литературы и фольклора (названия произведения, цитаты из них, пословицы), другие полагают, что к ПТ можно отнести любое крылатое выражение, фразеологизм, название кинофильма и фразы из него, тексты современных песен, выступлений политиков, анекдоты, имена собственные, названия картин, музыкальных произведений, скульптур. Сегодня активно входят в нашу жизнь пословицы, фразы из фильмов, превращаясь со временем в крылатые выражения. Ими пестрят заголовки газет, тексты песен, много их и в разговорной речи. Иностранные студенты, изучающие русский язык, сталкиваются с этими феноменами, порой частично понимают их смысл, но чаще всего осознание смысла прецедентных текстов взывает трудности. Поэтому проблема изучения прецедентных феноменов в иностранной аудитории очень актуальна. На разных этапах обучения РКИ есть возможность и необходимость работать с разными типами ПТ.

На продвинутом этапе обучения иностранных учащихся следует знакомить с фразами из фильмов. Так как в этот период изучения языка студенты-инофоны активно знакомятся с советскими комедиями, мелодрамами, сериалами.

Можно выделить наиболее часто употребляемые крылатые выражения из фильмов, с которыми стоит работать в иностранной аудитории, добиваясь понимания смысла, объясняя в каком контексте, в каких ситуациях носители языка произносят их сегодня.

Например, такие как: 1) «Гюльчатай, открой личико» (из к/ф «Белое солнце пустыни»). Сегодня часто это выражение используют в шутливой форме, когда кто-то стесняется, не хочет показать свое лицо.

2) «Спортсменка, комсомолка и просто красавица» (из к/ф «Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика»). В наше время многие употребляют эту фразу, чтобы сделать комплимент, или как пожелание: «Любимая Ирочка! Ты у нас спортсменка, комсомолка и просто красавица! Оставайся такой же…».

3) «Я требую продолжение банкета» (из к/ф «Иван Васильевич меняет профессию»). В наше время эта фраза произносится в различных ситуациях: когда заканчивается свадьба, какой-либо концерт, даже просто приятная

встреча. Довольно часто употребляют это выражение и в СМИ.

4) «Танцуют все!» (из к/ф «Иван Васильевич меняет профессию»). Эту фразу можно услышать на любой вечеринке, на банкете, встретить в рассказе Венедикта Ерофеева «Вальпургиева ночь, или Шаги командора». Эта фраза также стала прецедентным заголовком, об этом свидетельствуют телепередача «Танцуют все!» и танцевальный конкурс с одноименным названием [10].

С прецедентными текстами или высказываниями студенты-иностранцы встречаются при прочтении прессы, газетных и журнальных статей. Там прецедентные выражения участвуют в построении коммуникативного акта между автором и читателем: это обычно отдельные слова из детских стихов, фрагментов популярных песен, анекдотов, приобретшие в нашей культуре определенные смыслы и часто воспроизводимые в речевом общении. Современная публицистика оперирует прецедентными высказываниями как в измененном, так и в неизменном виде.

Одними из наиболее актуальных, часто воспроизводимых в прессе являются фрагменты из библейских текстов, с которыми тоже можно предложить поработать студента, владеющим уровнем В2. Среди библеизмов можно выделить такие, как: *вавилонская башня, камня на камне не оставить, золотой телец, искать козлов отпущения, отряхнуть прах с ног, метать бисер перед свиньями* и др.

Для изучающих русский язык на уровне В2 и выше можно предложить следующие задания по работе с прецедентными феноменами, содержащимися в текстах художественной литературы, публицистики и др.: 1. Прочитайте текст; 2. Найдите в словарях и справочниках, кто такой, например, Безухов /Радищев…; 3. Изучите информацию по истории об этой эпохе; 4. Прочитайте информацию к тексту (комментарий после текста); 5. Как вы понимаете смысл фразы; 6. Прочитайте информацию и скажите, как употребляется указанный прецедентный феномен; 7. Прочитайте текст. Найдите ПФ. Какое явление он символизирует? (положительное/негативное?); 8. Посмотрите фрагмент из фильма об этом человеке, событии; 9. Выскажете свое мнение о…; 10. Проанализируйте ПФ по плану (Найдите в тексте ПФ; назовите источник ПФ; скажите, в каком виде он заявлен (в трансформированном или нет); 11. Установите его семантику; опишите семантику ПФ в данном контексте (нейтральная, негативная, доброжелательная, удивление/ирония и др.).

Важно отметить, что термин «прецедентный текст» стал конструктивным в плане создания большого количества производных терминов, среди которых можно выделить такие, как: «прецедентное имя», «прецедентное высказывание», «прецедентная ситуация» [8].

К декодированию «прецедентного имени» тоже можно обратиться в процессе обучения русскому языку как иностранному, причем с ним можно работать как на продвинутом, так и на начальном этапах обучения.

Вслед за Д. Б. Гудковым мы понимаем прецедентное имя как «индивидуальное имя, связанное или с широко известным текстом, относящимся, как

правило, к числу прецедентных, или с ситуацией, выступающей как прецедентная» [3], [4].

Прецедентное имя – имя собственное, связанное или с широко известным текстом, как правило, прецедентным, или с прецедентной ситуацией, широко известной носителям языка, имя-символ, указывающее на эталонную совокупность определенных качеств человека. Это имена героев художественной литературы, имена реальных людей, некоторые названия.

Так, например, на газетной полосе можно встретить заголовок «Откуда берутся Обломовы?» и поработать над декодированием его смысла. Сначала на занятии с иностранными студентами необходимо обратиться к русской литературе, к произведению И.А. Гончарова, вспомнить образ Ильи Обломова, прочитать его описание, охарактеризовать героя, попросить поразмышлять студентов-иностранцев, о чем может быть статья с такими заголовком, попросить высказать мнение на заявленную в заголовке проблему. Следующим заданием может быть прочтение текста статьи, анализ и обсуждение.

В публицистике нередко используется имя Ивана Сусанина, в названии произведения К. Булычева «Новый Сусанин» оно тоже звучит. Интересно на занятиях с иностранными студентами проанализировать этот прецедентный феномен, обратившись к историческим событиям нашей страны.

Поскольку одна из основных функций прецедентных феноменов – воздействующая (привлекать внимание, создавать положительный имидж, вызывать интерес благодаря культурной значимости), они пользуются большой популярностью при наименовании ресторанов, магазинов, теплоходов, кондитерских изделий. С такими прецедентными феноменами можно уже начинать работать со студентами, владеющими русским языком на уровне А2.

Приведем несколько примеров наименований кондитерских изделий, образованных на основе использования прецедентных феноменов. Самую многочисленную группу составляют прецедентные имена, в качестве которых выступают имена персонажей из сказок: «Гуси-лебеди», «Дюймовочка», «Кот в сапогах», «Золотой ключик», «Красная Шапочка». Очень популярны конфеты и шоколад «Аленка», на обертке которых изображено лицо русской девочки, символизирующее русскую красоту, простоту и доброту. Эти кондитерские изделия являются одним из популярных сувениров из России.

На начальном этапе изучения русского языка как иностранного можно работать с опорой на прецедентные феномены, которые встречаются повсюду в городе. Возьмем, например, вывески с названиями кафе, баров, ресторанов, парикмахерских.

Например, в Нижнем Новгороде есть литературное кафе «Безухов», которое позиционирует себя как модное светское заведение, детали интерьера которого, а также залы, текст меню позволяют говорить об обращении к творчеству Л.Н. Толстого, к светскому обществу, описанному им, к образу Пьера Безухова, представителя начала XIX века.

Бар «Гагарин» на Автозаводе в Нижнем Новгороде повторяет форму и интерьер ракеты, а на сайте данного заведения можем прочитать: «Добро пожаловать в топливный отсек», «Стейки и тельное в звездолете», что тоже можно порекомендовать к обсуждению с иностранными студентами.

Среди нижегородских ресторанов с прецедентной номинацией особое место занимает заведение «Онегін» на пл. Минина и Пожарского рядом с музеем Пушкина, тем домом, где Александр Сергеевич останавливался и проживал в Нижнем Новгороде. В названии содержится элемент старой орфографии. Кафе ориентирует нас на эпоху 20-х годов XIX века, обращает к национальному символ – А.С. Пушкину.

На уроках по русскому как иностранному стоит обратиться и творчеству Б. Гребенщикова. В текстах его песен встречается огромное количество прецедентных феноменов, иногда в усеченном виде, но они легко узнаются по части формы. Так, например, его песня носит название «Под мостом, как Чкалов», в которой звучат такие строки: «Двум смертям не бывать». А у нас в народе есть выражение «Двум смертям не бывать, а одной не миновать». Само название песни включает в себя прецедентное имя, что позволяет обратиться к судьбе легендарного летчика, правильно понять содержащееся в тексте пенс прецедентное выражение.

В Нижнем Новгороде много объектов носит имя знаменитого летчика (ул. Чкалова, Чкаловская лестница, аэропорт «Чкалов», ТЦ «Чкалов», архитектурно представляющий собой крылья самолета).

Также можно обратить внимание на кафе «Сладкий Горький», кафе «Кулибин», кафе «Прощай, товарищъ», завод им. М. В. Фрунзе в Нижнем Новгороде, кафе «Два капитана» в Дзержинске, названия которых несут определенные, заложенные в культурном сознании носителей языка смыслы.

Вместе со студентами-иностранцами можно понаблюдать на набережной за проходящими судами, работающими в компании «Водоходъ», которые имеют следующие названия: «Александр Радищев», «Виссарион Белинский», «Николай Чернышевский», «Иван Кулибин», «Октябрьская революция», «космонавт Гагарин», «М. Фрунзе», «К.А. Тимирязев», «А. С. Пушкин», порассуждать, почему они получили эти названия, чем значимы эти имена в истории России, с какой эпохой страны связаны имена этих людей.

Таким образом, в городском пространстве прецедентные имена актуализируются, как правило, без каких-либо трансформаций, так как сами по себе они обладают достаточной информативностью и коммуникативным потенциалом, содержат целый спектр национально-культурных коннотаций.

Мы считаем, что можно научить студентов-иностранцев декодировать прецедентные феномены и использовать их в речи, так как это позволяет говорящему усилить воздействие на адресата, дать контекстуально положительную или отрицательную оценку предмету речи.

Важно предложить некую систему работы над прецедентными тек-

стами с целью формирования культурологической компетенции у иностранных учащихся, стремления к пониманию русской языковой картины мира, обучения межкультурному общению: 1. Знакомство с ПТ; 2. Представление значения ПФ в русском культурном пространстве и умение декодировать и воспринимать это значение в различных текстах; 3. Самостоятельный поиск изученных ПФ в различных жанрах и ситуациях общения и их интерпретация.

Следовательно, посредством изучения ПФ студенты овладевают историко-культурными традициями России, в частности Нижнего Новгорода, этнокультурой, социальной культурой, то есть теми сведениями, которыми владеет средний представитель определенного социума. Полноценная межкультурная коммуникация предполагает знание иноязычными учащимися русских прецедентных феноменов, которые являются важнейшим источником информации о культуре и истории страны изучаемого языка. Считаем необходимым использование прецедентных феноменов как важнейшего источника культуроведческой информации при обучении русскому языку иноязычных учащихся.

Список литературы

1. *Аниськина Н.В.* Языковая личность современного старшеклассника: Автореф. дис. … канд. филолог. наук. Ярославль, 2001. 20 с.

2. *Анищенко О.А.* Прецедентные тексты в речевой субкультуре молодежи // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2010. № 4-2. С. 434–437.

3. *Гудков Д.Б.* Прецедентное имя и проблемы прецедентности. М.: УРСС: Ленфрд, 2020. 152 с.

4. *Гудков Д.Б.* Прецедентное имя в когнитивной базе современного русского (результаты эксперимента) // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: Диалог-МГУ, 1998. Вып. 4. С. 82–93.

5. *Караулов Ю.Н.* Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: сб. докл. М.: Искусство, 1986. С. 98–107.

6. *Коларькова О.Г., Повшедная Ф.В.* Адаптационный аспект профессионального самоопределения студентов-иностранцев в условиях педагогического вуза // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и Психология. 2008. № 5. С. 111–114.

7. *Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д.* Прецедентный текст как редуцированный дискурс // Язык как творчество: Сборник научных трудов: К 70-летию В.П. Григорьева. М.: ИРЯ РАН, 1996. С. 297–302.

8. *Красных В.В.* Система прецедентных феноменов в контексте современных исследований // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: Филология, 1997. Вып. 2. С. 5–12.

9. *Литвина Т.А.* Прецедентные тексты как способ актуализации прагматического уровня языковой личности Патриарха Гермогена // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. 2013. № 29. С. 40–46.

10. *Метелкина О.А.* Крылатые фразы из отечественного кинематографа как прецедентные тексты // Актуальные проблемы филологии: Материалы I Междунар. науч. конф. (г. Пермь, октябрь 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012. 64–66. URL: https://moluch.ru/conf/phil/archive/28/2626/ (дата обращения: 08.09.2021).

Бренчугина-Романова Анна Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
an.brenchugina@mpgu.su,

Денисова Лариса Оганесовна,
доцент,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
lo.denisova@mpgu.su

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК ОДНО ИЗ ПЕРСПЕКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье предложены пути использовании технологии языкового портфеля как перспективного средства развития всех видов речевой деятельности студентов на занятиях дисциплин методического цикла в Московском педагогическом государственном университете; представлено описание вводного занятия, на котором студенты в ходе произвольной беседы строят речевые высказывания для оформления языкового паспорта.

Ключевые слова: Европейский языковой портфель; технология языкового портфеля; рефлексия и самооценка студентов; языковой паспорт; языковая биография; языковое досье; работа по созданию языкового портфеля.

Brenchugina-Romanova Anna,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
an.brenchugina@mpgu.su,

Denisova Larisa,
associate Professor,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
lo.denisova@mpgu.su

LANGUAGE PORTFOLIO AS ONE OF THE PROMISING MEANS OF TEACHING RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE AT THE UNIVERSITY

Abstract. The article proposes ways to use the technology of the language portfolio as a promising means of developing all types of speech activity of students in the classes of disciplines of the methodological cycle at Moscow Pedagogical State University; a description of the introductory lesson is presented, in which students during an arbitrary conversation build speech statements for issuing a language passport.

Keywords: European language portfolio; language portfolio technology; reflection and self-esteem of students; language passport; language biography; language dossier; work on creating a language portfolio.

Современные образовательные стандарты предусматривают оценку личностных интересов и учебных достижений обучающихся. В качестве инструмента оценки личных достижений всё чаще используется Европейский языковой портфель (портфолио). Опыт использования языкового портфеля, внедрённого в систему языкового образования более 20 лет назад и получившего положительную оценку учёных и практиков, описан в многочисленных работах зарубежных [9–12] и российских исследователей, где рассматриваются различные подходы к определению понятия «языковой портфель», основные модели, виды, структура и содержание, технологии применения в области образования (Т.Г. Новикова, А.С. Прутченков, Н.Д. Гальскова, Е.С. Полат; P. Pollari, E. Sisamakis и др. [1; 2; 4; 6; 7]).

Технология языкового портфеля (портфолио) [3] выполняет несколько важных функций, среди которых диагностическая, мотивационная, содержательная, рейтинговая и др. Не менее важной особенностью портфолио как технологии является возможность и необходимость сочетать современные методы оценки с развитием критического мышления, что способствует развитию способности обучающихся к самообразованию. В условиях дистанционного обучения в школе и вузе умение обучающихся самостоятельно приобретать знания особенно актуально.

Используя ELP (Европейское языковое портфолио), обучающиеся независимо от возраста могут вести учёт своего изучения языка внутри или за пределами образовательной системы; развивать свою способность планировать, контролировать и оценивать собственное обучение; фиксировать значительный межкультурный опыт; собирать доказательства своих языковых

навыков; документировать свои достижения в изучении второго (иностранного) языка.

Создание языкового портфеля в школе позволяет сделать процесс изучения языка более прозрачным для обучающихся, помогая им развивать способность к рефлексии и самооценке и, таким образом, позволяя постепенно брать на себя всё большую ответственность за собственное обучение на протяжении всей жизни. Создание языкового портфеля в вузе преследует ещё одну цель: дополнить полученные обучающимися сертификаты и дипломы информацией об опыте владельца и конкретными доказательствами его или ее профессиональных достижений в области языка. В этом смысле все компоненты языкового портфеля позволяют суммировать достижения обучающегося. Так, например, *языковой паспорт* иллюстрирует языковую идентичность владельца, достижения в изучении языка и межкультурный опыт, а также включает оценку владельцем его/её собственной языковой компетенции; *языковая биография* используется для определения промежуточных целей обучения, анализа прогресса в изучении языка и приобретении межкультурного опыта; в *досье* обучающийся сохраняет образцы и доказательства своих достижений в изучении второго (иностранного) языка.

Мы считаем, что применительно к обучению русскому языку как неродному технология языкового портфеля расширяет возможности самостоятельной работы студентов, обеспечивает обратную связь с преподавателем, позволяет гибко осуществлять контроль над учебным процессом с учётом личных достижений каждого обучающегося.

В нашей практике преподавания в МПГУ языковой портфель как технология применяется уже на первом году обучения студентов-узбеков в процессе изучения дисциплин методического цикла, куда входят «Практикум по орфографии и пунктуации», «Трудные случаи орфографии и пунктуации», а на 3-м курсе и далее – «Методика обучения русскому языку как родному и неродному» и др.

Как правило, работа по созданию языкового портфеля начинается на вводном занятии (дисциплина «Практикум по орфографии и пунктуации») с оформления *языкового паспорта* [2], где студентам необходимо изложить по-русски основные сведения о себе, например, имя, дату и место рождения, адрес (почтовый и электронный), указать родной и ещё один язык, которым они могут пользоваться в повседневной жизни и т.д.; здесь же необходимо упомянуть название оконченной школы и язык обучения.

Предварительно проводится фронтальная беседа, в ходе которой обучающиеся осуществляют речевую деятельность, вступая в диалог на заданную тему. В ходе беседы студенты очень активно рассказывают о своей стране, родном городе, школе, своих увлечениях и интересах. Неизменный интерес вызывает обсуждение национального костюма, народных промыслов и музыкального искусства в сопоставлении с культурными традициями

России (по Поллари П., приоритетной областью языкового портфолио является культура [9]). Узбекские студенты с удивлением обнаруживают схожесть национальных костюмов и музыки народов России (например, Татарстана) и Узбекистана (рис. 1); находят общие черты изделий старинных народных промыслов (гончарные изделия, чеканка, резьба, вышивка и др.) и орнаментов народов России и Узбекистана (рис. 2–3); передают свои впечатления от прослушанных музыкальных произведений узбекских и русских композиторов (M. Mirzayev. Bahor Valsi и Д. Шостакович. Весенний вальс).



Рис. 1. Узбекский и татарский национальные костюмы



Рис. 2. Работы узбекских и Кубачинских мастеров



Рис. 3. Узбекская глиняная игрушка «Шер»
и Дымковская игрушка «Конёк»

Особенности речевого поведения, лексика, интонация, мимика и жестикуляция обучающихся помогают преподавателю и студентам составить некоторое представление о выступающих и уровне владения ими языком [7].

Самостоятельно студенты создают презентации, где представлены материалы занятия в иллюстрациях, рисунках с краткими подписями. Постепенно работа усложняется, охватывая новые пласты лексики и новые грамматические конструкции.

К концу первого года обучения появляется *языковая биография* [5] студента, куда входит описание межкультурного опыта, приобретённого в том числе на вводных занятиях в вузе, на втором курсе – *языковое досье,* регулярно пополняющееся студентами в следующие годы обучения в вузе.

Список литературы

1. *Гальскова Н.Д.* Языковой портфель как инструмент оценки учащегося в области изучения иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. С. 6–11.
2. Европейский языковой портфель. Ч. 1. Языковой паспорт. М.-СПб.: МГЛУ–«Златоуст», 2001. 16 с.
3. *Коряковцева Н.Ф.* «Европейский языковой портфель для России» – новая образовательная технология в области обучения иностранным языкам: Учебное пособие по курсу «Теория обучения иностранным языкам». М.: Рема, 2009. 152 с.
4. *Литл Д., Перклова Р.* Европейский языковой портфель: Пособие для учителей и преподавателей педагогических факультетов. М.: МГЛУ, 2003. 72 с.
5. *Лямзина С.А., Колмогорова А.В.* Личность в зеркале языковой / речевой биографии // Филология: научные исследования. 2018. № 4. С. 220–228.
6. Папка личных достижений школьника – «Портфолио»: теория вопроса и практика реализации / Т.Г. Новикова, А.С. Прутченков, М.А. Пинская, Е.Е. Федотова; под ред. Т.Г. Новиковой. М.: АПК и ПРО, 2004. 112 с.
7. *Полат Е.С.* Портфель ученика // Иностранные языки в школе. 2002. № 1. С. 22–27.
8. *Попова З.Д., Стернин И.А*. Общее языкознание: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. 408 с.
9. *Pollari P.* “This is My Portfolio”: portfolios in Finnish upper secondary schools, 2000. URL: https://www.academia.edu/63163875/This_Is_My_Portfolio_Portfolios_in _Upper_Secondary_School_English_Studies (accessed: 04.12.2021).
10. *Fionda R.* English language support for migrant students in Irish post-primary schools: an exploration of policy & practice . Trinity College. Dublin, Ireland: Centre for Language and Communication Studies, 2010. URL: http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/85273 (accessed: 04.12.2021).
11. *Sisamakis E.* The European language portfolio in Irish post-primary education: a longitudinal empirical evaluation. Dublin: University of Dublin, Trinity College. Julkaisematon väitöskirja, 2006. URL: http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/84961 (accessed: 04.12.2021).
12. *Thürmann E.* Portfolio-Pädagogik und Sprachenlernen. Teoksessa J-P. Trim (toim.) Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung. Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Tübingen: Gunter Narr, 2006. Pp. 426–447. URL: http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/84961 (accessed: 04.12.2021).

Ван Вэньин,
аспирант,
Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина,
Москва, Россия;
venjinvan@yandex.ru

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ УСПЕШНОСТЬ АУДИРОВАНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ (УРОВНИ B1-B2)

Аннотация. В данной статье анализируются экстралингвистические, индивидуально-личностные, лингвистические факторы, культурные фоновые знания, стратегии слушания, а также основное внимание уделяется анализу фонетических, грамматических и словарных факторов, влияющих на успешность восприятия речи китайских студентов (уровни B1-B2), и используются соответствующие типы упражнений для устранения вышеуказанных факторов.

Ключевые слова: аудирование; задания и упражнения; русский язык как иностранный; китайские студенты.

Wang Wenying,
postgraduate student,
Pushkin State Russian Language Institute,
Moscow, Russia;
venjinvan@yandex.ru

FACTORS, DETERMINING THE SUCCESS OF CHINESE STUDENTS IN LISTENING COMPREHENSION IN RUSSIAN (LEVELS B1-B2)

Abstract. This article analyzes extralinguistic, individual-personal, linguistic factors, cultural background knowledge, listening strategies, and also focuses on the analysis of phonetic, grammatical and vocabulary factors that affect the success of Chinese students' speech perception (levels B1-B2), and uses the appropriate types of exercise to eliminate the above factors.

Keywords: listening comprehension; tasks and exercises; Russian as a foreign language; Chinese students.

В процессе овладения языком аудирование рассматривается как цель обучения и средство обучения. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин дают следующее определение аудирования: рецептивный вид речевой деятельности; смысловое восприятие устного сообщения, состоит из одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания высказывания [1, с. 26]. Фунда-

ментальные положения теории и практики обучения аудированию нашли отражение в трудах таких ученых, как М.Л. Вайсбурд, Н.И. Гез, А.Н. Щукин, Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов, И.А. Зимняя, М.В. Ляховицкий, Н.В. Елухина, С.Ф. Шатилов, А.А. Леонтьев, И.Л. Бим, Л.Ю. Кулиш.

Аудирование является не только сложным мыслительным процессом, но и представляет собой важный языковой навык, требующий самостоятельного обучения. Уровень аудирования напрямую влияет на улучшение языковых навыков в других видах речевой деятельности. Для успешного обучения аудированию необходимо преодолеть трудности аудирования. Н.Д. Гальскова выделяет следующие группы факторов успешности аудирования:

– экстралингвистического характера, к ним можно отнести: скорость, с какой воспроизводится аудиозапись; наличие опор, которые способствуют облегчению процесса восприятия и понимания вербальной информации;

– индивидуально-личностного характера, основанного на речевом и языковом опыте обучающегося в родном и иностранных языках, уровня сформированности механизмов аудирования;

– лингвистического характера, зависящие от языковой, структурной и содержательной характеристики аудиотекста [2, с. 175].

Опыт обучения аудированию на русском языке позволяет выделить следующие факторы успешности аудирования китайских студентов:

– факторы экстралингвистического характера: в первую очередь, надо назвать темп речи, одна из основных особенностей аудирования ТРЯ-8 (тест по русскому языку – 8-й уровень) в Китае. Высокая скорость речи при аудировании вызывает проблемы понимания, поскольку уменьшаются паузы и промежутки между словами, что затрудняет различение произношения и выделение единиц значения, слушатель должен отвечать на аудиосообщение за более короткое время. Чтобы решить эту проблему, преподаватели могут использовать, например, компьютерную программу WINDOWS PLAYER, которая позволяет демонстрировать аудиотекст с различной скоростью, чтобы учащиеся могли постепенно освоиться и адаптироваться к ритму аутентичных аудиотекстов на русском языке.

Помимо темы речи и визуальных опор, на наш взгляд, фоновые культурные знания тоже относятся к экстралингвистическим факторам. Процесс получения информации объективно требует от слушателя значительного уровня знаний. В противном случае, даже если языковой барьер отсутствует, студенты могут не понимать сообщение, которое они слышат. Слушатели с определенным культурным знанием быстро реагируют на аудиотекст, им часто не нужно слышать каждое слово, чтобы точно уловить информацию. Непонимание культуры, речевого этикета и фоновых знаний о стране, язык которой изучается студентами, может стать серьезным препятствием для понимания.

Индивидуально-личностные факторы играют важную роль в понимании аудиотекста: к этим факторам относятся психологическая характеристика (память, темперамент), а также психологическая тревожность, слабая мотивация к использованию аудирования. Важное значение имеет мотивация к обучению, актуальные коммуникативные потребности, например, если учащиеся не интересуются учебными материалами или обучение аудированию не соответствует потребностям учащихся и т.д.

На наш взгляд, правильные стратегии аудирования и гибкие навыки аудирования гарантируют успешность аудирования. К сожалению, неправильные методы обучения аудированию также представляют собой серьезные субъективные трудности. Поэтому необходимо обратить внимание на эффективные подходы и методы, а также обеспечить тренировку и практику аудирования в различных ситуациях общения.

Факторы лингвистического характера: к этим факторам относятся фонетические, грамматические, лексические факторы и.д. Фонетические факторы включают в себя: различие между написанием слов и произношением, фонетическую ассимиляцию или диссимиляцию согласных, выпадение согласных и слитное чтение, ослабление и элизия и т.д. Слитное чтение текста вслух является, например, неизбежным результатом быстрой речи, то есть последняя согласная предыдущего слова и начальная гласная следующего слова произносятся в один слог. Это явление вызывает затруднения в аудировании у китайских учащихся. Различные степени ослабления произношения также вызывают затруднения у слушателей. Известно, что чем выше скорость и темп речи, тем больше ослабление четкости произношения. Крайняя форма ослабления – это элизия, при которой происходит отпадение звука (гласного, согласного или слога) в слове или фразе, используется с целью облегчения произношения для говорящего.

Лексические факторы: лексика играет важную роль в ходе формирования базовых языковых навыков. Во-первых, для обеспечения навыков аудирования словарный запас должен быть расширен; во-вторых, словарный запас требует не только количественных показателей, но и требований к качеству реализации лексического навыка. Необходимо усвоить особенности орфографии, значения слова, омонимы, паронимы, многозначные слова, синонимы, термины, сокращения и т. д. Студенты должны понимать разницу между использованием слов в устной и письменной речи, произношением, распространенными словосочетаниями и омофонами. Для накопления словарного запаса также важно изучение фраз и фиксированных словосочетаний, потому что иногда легче отличить слово с помощью часто используемых фраз и устойчивых словосочетаний.

Грамматические факторы включают в себя: наличие сложных предложений, особые формальные и логические отношения в тексте, незнакомые грамматические явления, порядок слов, структуру предложения, риторические вопросы и т. д. Если звуковой сигнал в ходе аудирования нестабилен,

слушатель должен всесторонне проанализировать аудиотекст, значение, понять грамматические отношения и другие факторы. Владение грамматикой поможет избежать многих трудностей в аудировании. Грамматические проблемы связаны с пониманием предложно-падежных сочетаний, различных синтаксических отношений в тексте. В этой связи актуальным является мнение А.Н. Щукина, который отмечает, что многие затруднения следует преодолевать на предварительном этапе работы с текстом [3, с.178].

В связи с факторами, определяющими успешность аудирования китайских студентов, требуется разработать соответствующие целенаправленные упражнения, например, упражнения на развитие механизма вероятностного прогнозирования, кратковременной памяти, эквивалентных замен. В ходе обучения необходимо постепенно увеличивать скорость речи, приближать скорость речи к аутентичной. Для преодоления психологических факторов студентов необходимо использовать опоры, положительные психологические подсказки, визуальные ориентиры.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 26 с.

2. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика методика: Учебное пособие для студентов лингвистических ун-тов и факультетов ин. яз. высших пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 175 с.

3. *Щукин А.Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке: Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: Издательство Икар, 2017. 178 с.

Вертинская Ольга Михайловна,
кандидат филологических наук, доцент,
Балтийский федеральный университет имени И. Канта,
Калининград, Россия;
OVertinskaya@kantiana.ru,

Михайлова Алина Сергеевна,
бакалавр,
Балтийский федеральный университет имени И. Канта,
Калининград, Россия;
AseMikhailova@stud.kantiana.ru,

Михайлова Лариса Викторовна,
кандидат медицинских наук, доцент,
Балтийский федеральный университет имени И. Канта,
Калининград, Россия;
LVMikhailova@kantiana.ru

СЕМАНТИЗАЦИЯ НЕТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ И ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены нетерминологические названия болезней и симптомов в сравнении с их научными эквивалентами, латинским и английским вариантами, а также способы семантизации данной лексики при обучении языку специальности иностранных студентов медицинского профиля профессиональной подготовки в российском вузе. Цель статьи – совершенствование коммуникативной компетенции иностранных студентов для успешной реализации профессиональной практики в российских медицинских учреждениях на третьем и четвертом курсах на русском языке. Методы исследования – семантизация нетерминологических названий болезней и симптомов через анализ их этимологии, способов словообразования и сопоставительный анализ с латинскими и английскими терминами. Областью применения приобретенных знаний и умений может стать сбор жалоб и анамнеза в качестве ассистента терапевту.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; профессиональная направленность обучения языку; язык специальности; профессиональная лексика; медицинские термины; нетерминологические названия болезней и симптомов, семантизация лексики; словообразовательный анализ; этимологический анализ.

Vertinskaya Olga,
PhD in Philology, Associate Professor,
Immanuel Kant Russian State University,
Kaliningrad, Russia;
OVertinskaya@kantiana.ru

Mikhailova Alina,
student,
Immanuel Kant Russian State University,
Kaliningrad, Russia;
AseMikhailova@stud.kantiana.ru

Mikhailova Larisa,
PhD in Medicine, Associate Professor,
Immanuel Kant Russian State University,
Kaliningrad, Russia;
LVMikhailova@kantiana.ru

SEMANTICS OF NON-TERMINOLOGICAL VOCABULARY AND TERMINOLOGICAL VOCABULARY OF RUSSIAN ORIGIN IN TEACHING THE SPECIALTY LANGUAGE TO FOREIGN MEDICAL STUDENTS

Abstract. The article considers non-terminological names of diseases and symptoms in comparison with their scientific equivalents, Latin and English variants, as well as ways of semanticizing this vocabulary when teaching the specialty language to foreign medical students of professional training in a Russian university. The purpose of the article is to improve the communicative competence of foreign students for the successful implementation of professional practice in Russian medical institutions in the third and fourth years in Russian. Research methods – semantics of non-terminological names of diseases and symptoms through the analysis of their etymology, methods of word formation and comparative analysis with Latin and English terms. The area of application of the acquired knowledge and skills can be the collection of complaints and anamnesis as an assistant to a therapist.

Keywords: Russian as a foreign language; professional orientation of language teaching; specialty language; professional vocabulary; medical terms; non-terminological names of diseases and symptoms, semantics of vocabulary; word-formation analysis; etymological analysis.

XXI век диктует современным людям повышенные требования в сфере профессиональной деятельности, которые выражаются не только в овладении профессиональными навыками, но и хорошем знании иностранного языка. Специалист, владеющий хотя бы одним иностранным языком, является более конкурентоспособным и востребованным на рынке труда. В практике преподавания русского языка иностранным студентам важнейшее значение имеет овладение *языком специальности*. *Язык специальности* – это аспект обучения языку, обеспечивающий учебнонаучное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке [1, с. 399].

Традиционно обучение профессиональному языку проходит на материале учебных текстов по специальности, именно они являются главным источником необходимой информации. Важным компонентом профильного обучения также является оперирование информативным содержанием научных текстов.

Специфика подготовки иностранных студентов, проходящих обучение в БФУ им. И. Канта по англоязычной учебной программе «Лечебное дело» и изучающих русский язык как отдельный предмет, состоит в том, что на третьем и четвертом курсах студенты проходят практику на базе лечебных учреждений, где появляется необходимость коммуникации с русскоязычными пациентами в аутентичной разговорной среде. У иностранных студентов возникают сложности успешного общения, связанные не только с актуализацией навыков продуктивных и репродуктивных видов речевой деятельности на русском языке в рамках научного и делового стилей речи, но и с владением разговорным стилем. В частности, с пониманием нетерминологических названий болезней и симптомов, которыми пользуются русскоговорящие пациенты и которые при этом не представлены в полном объеме в лексическом минимуме учебников для иностранных студентов-медиков. Следует отметить, что на сегодняшний момент существует много отличных учебников и учебных пособий для иностранных студентов по медицинской тематике на русском языке, в полной мере удовлетворяющих запросы по обучению языку специальности в рамках научного стиля речи, однако профессиональный жаргон и разговорная лексика представлены в них недостаточно разнообразно. Всё ещё существует потребность в создании прикладных лексических справочников и словариков, составленных из слов и выражений живого языка, подготавливающих иностранцев к общению в условиях профессиональной речевой среды по модели «врач – пациент». Таким образом, цель данной статьи – представить фрагмент работы по семантизации нетерминологических названий болезней и симптомов в сравнении с научными эквивалентами, латинским и английским вариантами, на уроках русского языка, подготавливающих иностранных студентов к клинической практике в российском медицинском учреждении. Слова, представленные в работе, помогут расширить как активный, так и пассивный словарь студентов. При этом

главной задачей освоения изучаемой лексики является ее распознавание в речи пациентов. Областью применения полученных навыков может стать сбор жалоб и анамнеза.

В условиях пандемии новой коронавирусной инфекции особенно актуальной становится лексика, описывающая симптомы данного заболевания и другие инфекционные заболевания верхних и нижних дыхательных путей. Таким образом, предметом нашего рассмотрения станут слова, относящиеся к симптомам поражения верхних и нижних дыхательных путей, а также общим симптомам вирусной инфекции.

Наблюдается несовпадение нетерминологических наименований с их официальными медицинскими терминами для следующих заболеваний и симптомов: *простуда, воспаление легких, ангина, жар, слабость, насморк.*

Простуда – народное название ОРВИ (*рус*. острая респираторная вирусная инфекция, *англ*. acute viral respiratory infections) или ОРЗ (*рус*. острое респираторное заболевание, *англ*. acute viral respiratory acute). Разговороное слово *простуда* восходит к церковно-славянской форме «*студъ*» (ср. русское – *стужа*), что значит «холод» [7]. Слово *простудить* образовано морфологическим префиксальным способом при помощи приставки *про*-, которая в данном случае имеет значение действия, распространяющегося на весь предмет (как в словах *пропитать, прогладить*) [3, с. 224]. Таким образом, в народном представлении человек, который простудился, значит *«переохладился и заболел»*. Мы обнаруживаем и объясняем студентам разную внутреннюю форму разговорного слова и его терминологического эквивалента: ОРЗ – это инфекции верхних дыхательных путей, которые могут быть вызваны вирусами, бактериями, грибами или простейшими [2, с. 704], ОРВИ – группа клинически и морфологически подобных острых воспалительных заболеваний органов дыхания, возбудителями которых обычно являются вирусы, тропные к респираторному эпителию [2, с. 712]. Таким образом, для облегчения освоения слова можно прибегнуть к такому способу семантизации как этимологический анализ. Так студенты-медики будут готовы к коммуникации с пациентами, использующими непрофессиональную лексику, и понимать, что речь идет об одном и том же заболевании.

Следующий профессиональный медицинский термин – *пневмония.* Лексема *пневмония* является буквальной калькой с латинского *pneumonia*, которая была заимствована и английским языком *pneumonia,* поэтому данное слово не представляет трудности освоения иностранными студентами, обучающимися на английском языке. Пневмония – это воспалительный процесс в тканях лёгкого, возникающий как самостоятельная болезнь или как прояв-

ление или осложнение какого-либо заболевания; одно из наиболее частых заболеваний органов дыхания.[1] В разговорном русском языке профессиональный термин *пневмония* соответствует разговорному выражению *воспаление легких* с прозрачной внутренней формой, так как представляет собой его лексическую кальку – буквальный перевод с древнегреческого πνευμονία «болезнь лёгких». В русском языке словосочетание *воспаление лёгких* образовано по традиционной модели научного стиля речи: отглагольное сущ. + сущ. (название органа) в род. падеже. Слова *воспаление* и *лёгкое (лёгкие)* являются активными в языке медиков, поэтому затруднений, связанных с семантизацией и запоминанием выражения *воспаление легких*, возникнуть не должно.

Нередким симптомом инфекции верхних дыхательных путей может стать боль в горле. Пациенты часто используют слово *ангина*, чтобы обозначить этот симптом, хотя в профессиональной медицине *ангина* обозначает «общее острое инфекционно-аллергическое заболевание, характеризующееся преимущественным воспалением нёбных миндалин».[2] Слово *ангина* является заимствованием из латинского языка, где *angina* буквально значит «удушье, горловая жаба», производное от *angere* «душить» [8]. Тождественный *ангине* термин *тонзиллит* совпадает с латинским и английским вариантами *tonsillitis*.

Одним из показательных симптомов заболевания является повышенная температура тела, выражающаяся *жаром*. Слово *жар* восходит к праславянскому **gērъ* и родственно латинскому *formus* «горячий, теплый» [7]. Мотивирующий признак у названия данного симптома – ощущение тепла, высокой температуры внутри тела, подобное теплу от горячего предмета или погоды на улице. Слово непроизводное и имеет свободный корень [5, с. 58]. Жар имеет два терминологических названия: *гипертермия* и *лихорадка*, то же мы наблюдаем в латинском и английском вариантах: лат. *hyperthermia* и *febris,* англ. *hyperthermia* и *fever*.

Частым симптомом инфекции является *астения*. Термин *астения* также пришел из греческого языка, где *a-* обозначает отрицательную частицу, а *sthenos* «сила». Астения обозначает «функциональное расстройство нервной системы, проявляющееся быстрой физической и психической утомляемостью, снижением концентрации внимания, повышенной чувствительностью к внешним раздражителям, неустойчивостью эмоциональных реакций, разнообразными болевыми ощущениями, нарушениями сна» [3]. Если бы слово астения было заимствовано в русский язык по типу лексической

[1] Пневмония // Большая российская энциклопедия. URL. https://bigenc.ru/search?q=%D0%9F%D0%BD%D0%B5%D0%B2%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D1%8F

[2] Ангина // Большая российская энциклопедия. URL: https://bigenc.ru/search?q=%D0%90%D0%BD%D0%B3%D0%B8%D0%BD%D0%B0

[3] Астения // Большая российская энциклопедия. URL: https://bigenc.ru/search?q=%D0%90%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F

кальки, оно могло быть переведено как «бессилие». Однако способом образования русского разговорного варианта стал суффиксальный: слово *слабость* образовано от прилагательного *слабый* при помощи суффикса абстрактного существительного *-ость-*. В данном случае мы наблюдаем совпадение внутренней формы непрофессионального и профессиональных терминов при разном способе словообразования. В английском языке происходит тот же процесс: от прилагательного *weak* (рус. *слабый*) с помощью суффикса абстрактного существительного *-ness-* образуется слово *weakness* (рус. *слабость*). Однако научным медицинским термином остается слово *asthenia*, которое так же, как и в русском языке, является лексической калькой с греческого языка.

Следующее слово – *насморк:* «воспаление слизистой оболочки носа»[4]. Восходит к церковнославянскому «*смръкати*», что значит «*сморкать(ся)»* и родственно другим славянским языкам, например, сербохорватскому *шмр́кати, шмр̂че̂м «шмыгать, втягивать носом»* и словенскому *smŕkati, smr̂kam «шмыгать носом, хлебать»* [7]. Способ словообразования точно не установлен, однако можно предположить, что лексема *насморк* образована морфологическим префиксальным-суффиксальным способом, где есть нулевой глагольный суффикс и приставка *на-*, выражающая завершённость действия с оттенком наполнения [3]. Научное название данного симптома *ринит* фонетически не связано со словом *насморк*. Однако в греческом и латинском языках *rhinitis* образовано от слов *rhino «нос»* и *itis «воспаление»* путём сложения основ. Таким образом, внутренние формы слов *насморк* и *ринит* не совпадают. Такое же несовпадение терминологического и разговорного названий мы наблюдаем в английском языке. Нетерминологическое название *runny nose* дословно переводится как «текучий нос», то есть в основе наименования лежит признак ‘выделение тягучей жидкой массы из носа’, а не воспалительный процесс. Термин *rhinitis* является лексической калькой с латинского и греческого языков. Так как обучение иностранных студентов-медиков ведётся в большинстве случаев на английском языке, то студенты могут ощущать разницу в словах уже на начальных этапах изучения медицины, данное несовпадение усугубится при углублённом изучении языка.

В процессе анализа выяснилось, что слова *кашель и головокружение* не имеют иных названий в медицине, а значит сами по себе являются медицинскими терминами (ср., например, термин «глазное яблоко», образованный по метафорическому принципу). Способ семантизации данных слов через этимологический анализ является по этой причине самым эффективным для понимания и запоминания.

[4] Ринит // Большая российская энциклопедия. URL: https://bigenc.ru/search?q=%D0%A0%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%82

Слово *кашель* – общеславянское, имеющее индоевропейскую природу (в древнеиндийском находим *kasas – «кашель»*, в древненемецком *huosto*) [7]. Слово является непроизводным [5].

Головокружение по толковому словарю Ушакова «полуобморочное состояние, вызываемое отливом крови от головного мозга, когда кажется, что всё шатается и кружится». Данное слово образовано путём сложения основ лексем *голова* и *кружиться* с помощью суффикса абстрактного существительного *-ениj-*. Имеет прозрачную этимологию для иностранцев и легко усваивается, если предварительно объяснить значение слова *круг*.

Подведем итоги. По способу словообразования рассмотренные в статье слова можно разделить на исконные и заимствованные, непроизводные и производные. Из рассмотренных слов, являющихся нетерминологическими наименованиями, заимствованное – только слова *ангина*, остальные слова являются славянскими по происхождению. Из них непроизводными являются слова *кашель* и *жар*, а производные делятся на диахронические (*простуда, насморк*) и синхронические (*слабость, головокружение*), в которых главным средством словообразования является суффикс абстрактного существительного.

Анализ исконных наименований, заболеваний и симптомов в совокупности со словообразовательным анализом может стать эффективным способом семантизации нетерминологических названий и терминологических названий славянского происхождения, облегчая коммуникацию иностранных студентов по модели «врач-пациент».

Список литературы

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. М.: Русский язык. Курсы, 2019. 466 с.
2. *Аликеева Г.К., Венгеров Ю.Я., Ющук Н.Д.* Инфекционные болезни: Учебник. 2-е изд. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2016. 407 с.
3. *Ефремова Т.Ф.* Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка. М.: Астрель: АСТ, 2006. 636 с.
4. *Лучшева В.И., Жарова С.Н.* Избранные лекции по инфекционным болезням и эпидемиологии. 2-е изд. Ростов-н/Д., 2007. 541 с.
5. *Тихонов А.Н.* Морфемно-орфографический словарь. М.: Шк.-пресс, 1996. 701 с.
6. *Ушаков Д.Н.* Толковый словарь современного русского языка: Около 100 000 слов. М.: Аделант, 2013. 800 с.
7. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: В 4-х т. Т. 4. М.: АСТ, Астрель, 2009. 860 с.
8. *Шанский Н.М., Боброва Т.А.* Этимологический словарь русского языка. М.: Прозерпина: Школа, 1994. 398 с.

Виноградова Светлана Витальевна,
кандидат социологических наук,
Ивановская государственная медицинская академия,
Иваново, Россия;
wiwi3007@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена способам социально-культурной адаптации иностранных студентов в процессе их обучения русскому языку. Подчеркивается важность одновременного изучения русского языка и культуры на примере знакомства с традициями празднования Нового года в России.Описываются некоторые виды аудиторной и внеаудиторной работы, направленной на реализацию лингвокультуроведческого аспекта обучения.

Ключевые слова: лингвокультуроведение; культуроведение; иностранные студенты; русский язык как иностранный; социально-культурная адаптация.

Vinogradova Svetlana,
PhD in Sociology,
Ivanovo State Medical Academy,
Ivanovo, Russia;
wiwi3007@yandex.ru

IMPLEMENTATION OF THE LINGUOCULTURAL ASPECT OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS A TOOL FOR SOCIAL AND CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS

Abstract. The article is devoted to the methods of social and cultural adaptation of foreign students in the process of learning the Russian language. The importance of the simultaneous study of the Russian language and culture is emphasized on the example of acquaintance with the traditions of celebrating the New Year in Russia. Some types of classroom and extracurricular work aimed at the implementation of the linguocultural aspect of education are described.

Keywords: linguistic and cultural studies; culture studies; foreign students; Russianasaforeignlanguage; socio-cultural adaptation.

Важный элемент работы с иностранными гражданами, обучающимися в России – это адаптация их к жизни в нашей стране. Адаптация подразумевает привыкание к климату страны пребывания, бытовым условиям, системе

обучения в российских вузах, подготовку студентов к восприятию русской культуры и т.д. Н.В. Поморцева указывает на многоаспектность процесса адаптации, что позволяет, по мнению исследователя «… рассмотреть его еще с одной стороны — как процесс лингвокультурной адаптации, осуществляемый посредством русского языка и в процессе его изучения распространяющийся на весь период изучения русского языка в вузе, включая стихийное и методически организованное влияние языковой среды» [3, с. 69].

Очевидно, что под обучением русскому языку как иностранному понимается сочетание разных форм работы (аудиторных и внеаудиторных), направленных на формирование различных компетенций. В частности, в научной литературе подчеркивается, что «цель лингвострановедческой работы на занятиях по РКИ состоит в формировании как коммуникативной, так и социокультурной компетенции у иностранных студентов, в воспитании вторичной языковой личности. <…> Предполагается, что собственно изучение русского языка включает элементы, направленные на скорейшую адаптацию иностранного студента к новым условиям» [1, с. 190].

Данная цель достигается, в том числе, путем реализации лингвокультуроведческого (согласно другим исследователям – лингвострановедческого) аспекта, который предполагает одновременное изучение языка страны и её культуры. Стоит отметить, что некоторые ученые говорят о разделении понятий «лингвокультуроведение» и «культуроведение». Так, в работе С.А. Вишнякова и Р.С. Махаевой приводится следующее определение: «…в первое понятие входит лексика безэквивалентная с национально-культурным компонентом семантики (преимущественно фоновая и фразеология), средства невербальной коммуникации, которые являются обязательными для усвоения учащимися. Второе понятие объемней, под ним мы подразумеваем ознакомление учащихся с различными жанрами культуры страны изучаемого языка в историческом ракурсе» [2, с. 92].

Таким образом, реализация лингвокультуроведческого аспекта при обучении иностранных студентов русскому языку тесно связана с процессом адаптации. Приезжая в Россию, студенты оказываются в незнакомой среде. Неизвестное всегда пугает, вызывает опасение, недоверие. Именно поэтому иностранцы во время первых месяцев обучения в России испытывают колоссальное психологическое напряжение. В процессе обучения происходит постепенное знакомство со всей совокупностью новой для них культуры, её освоение. При узнавании различных составляющих русской культуры (язык, традиции, искусство, кухня, праздники и др.) студенты перестают воспринимать их как нечто чужеродное, пугающее, отталкивающее. Следовательно, «… студенты как бы присваивают элементы чужой культуры, делают их привычными, понятными, узнаваемыми, что позволяет преодолеть неизбежную для ситуации обучения за рубежом культурную и социально-психологическую изоляцию» [1, с. 191].

Одним из таких значимых компонентов современной русской культуры является феномен новогоднего праздника. Новый год в массовом сознании россиян – главный зимний праздник (в отличие от западной культуры, где эту функцию выполняет Рождество), который, являясь внерелигиозным, объединяет людей разных национальностей и конфессий, проживающих в России. Знакомство учащихся с обычаями, относящимися к этому празднику, предоставляет широкие возможности для расширения практически всех компетенций, формирующихся в процессе изучения РКИ. Для реализации этой цели на подготовительном отделении могут быть задействованы самые разные формы работы, как аудиторные, так и внеаудиторные. В качестве аудиторных форм могут выступать традиционные (чтение тематических текстов, составление монологического высказывания и др.) и нестандартные – просмотр новогоднего фильма, урок в форме музыкальной или литературной гостиной, урок в форме конкурса (конкурс презентаций, конкурс чтецов) и т. д., разумеется, с соответствующей подготовительной работой. В качестве внеаудиторной формы работы предлагаются экскурсии, посещение новогоднего спектакля или организация тематического внеаудиторного вечера.

При выборе любой из перечисленных форм работы преподавателю необходимо провести предварительную работу как в лингвокультуроведческом, так и в культуроведческом поле. В зависимости от выбранной формы работы и темы конкретного занятия преподаватель имеет возможность вводить ту или иную новую для студентов информацию – сюда можно отнести названия зимних месяцев и праздников (Новый год, Рождество, Старый Новый год и др.), имена сказочных персонажей (Дед Мороз, Снегурочка), лексику, обозначающую традиционные зимние развлечения и виды спорта (санки, лыжи, коньки и др.), названия традиционных русских новогодних угощений («оливье», «селедка под шубой» и др.), сведения о традициях празднования и праздничных ритуалах и т.д. Постепенно, по мере того, как расширяется диапазон знаний студентов, они проявляют все больший интерес к данной теме и к русской культуре в целом, ощущают себя её частью.

Ценным инструментом изучения и восприятия русской культуры (следовательно, и социально-культурной адаптации иностранных студентов) становятся внеаудиторные формы учебно-воспитательной работы, в частности праздники, организованные преподавателями при участии студентов. Иностранные обучающиеся из разных стран с большим удовольствием исполняют новогодние стихи и песни на русском языке, принимают участие в веселых состязаниях новогодней тематики, отгадывают загадки на темы зимы и зимних праздников и т.д. Развлекательный,позитивный характер подобных мероприятий, погружение в праздничную атмосферу способствует тому, что в сознании иностранных

учащихся закрепляется положительное отношение к празднованию Нового года как элемента русского быта, русской культуры.

Таким образом, учебная и воспитательная работа позволяет реализовать лингвострановедческий аспект обучения при проведении занятий и внеаудиторных мероприятий. Развитие языковых и речевых компетенций соединяется с получением сведений о русской истории, культуре, традициях и укладе жизни. Изучение языка сочетается с изучением языковой среды, посредством чего достигается воспитание толерантности к ранее незнакомым реалиям и обычаям другой страны. Не теряя собственной национальной идентичности, обучающиеся чувствуют свою вовлеченность в совместное со всей страной празднование, начинают ощущать себя частью социума, что позволяет снять психоэмоциональное напряжение и справиться с состоянием обособленности и социально-культурной изоляции, которое часто возникает у иностранных граждан, живущих и обучающихся в России.

Список литературы

1. *Виноградова С.В., Колесова Н.Н.* Роль лингвострановедческого аспекта обучения РКИ в процессе адаптации иностранных обучающихся в российском вузе // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: Сборник научных статей участников XVIII Международной научно-практической конференции. СПб., 2019. С. 190–192.

2. *Вишняков С.А., Махаева Р.С.* Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного в России и европейских странах // Наука и школа. 2020. № 1. С. 90–94.

3. *Поморцева Н.В.* Лингвокультурная адаптация иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку в условиях языковой среды: социально-психологический аспект // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2008. № 5. С. 69–75.

Вишняков Сергей Андреевич,
заведующий кафедрой русского языка
как иностранного в профессиональном обучении,
доктор педагогических наук, профессор,
Московский педагогический государственный университет,
Москва; Россия;
sa.vishnyakov@mpgu.su

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

Аннотация. В статье речь идет о влиянии Болонского соглашения на эволюцию иноязычного образования в Российской Федерации. Актуализируется проблема глобализации в иноязычном образовании, сохранение самоидентичности и национальных традиций в системе образования России.

Ключевые слова: Болонское соглашение; стандарты в овладении иностранным языком (русским языком как иностранным); уровни владения языком; критерии и методология высшего образования.

Vishnyakov Sergey,
Head of the Department of Russian
as a Foreign Language in Professional Education,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Moscow Pedagogical State University,
Russia, Moscow;
sa.vishnyakov@mpgu.su

THE BOLOGNA PROCESS AND ITS IMPACT ON FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN RUSSIA

Abstract. The article deals with the impact of the Bologna Agreement on the evolution of foreign language education in the Russian Federation. The problem of globalization in foreign language education, preservation of self-identity and national traditions in the education system of Russia is actualized.

Keywords: The Bologna Agreement; standards in teaching and learning foreign language (Russian as a foreign language); levels of efficiency; criteria and methodology of teaching and learning. The problem of globalization in foreign language education, the preservation of self-identity and national traditions in the education system of Russia is actualized.

1999 год – начало Болонского процесса, когда 29 европейских стран подписали Декларацию об обеспечении единых стандартов и качества высшего образования. Российская Федерация присоединилась к этому Соглашению спустя 4 года, в 2003 году.

Я не буду подробно останавливаться на содержании единых европейских стандартов высшего образования, затрагивающих и иноязычное образование. Суть их можно выразить одной фразой: это унификация систем высшего образования европейских стран.

В Декларации (Соглашении) обозначены цели, которые планировалось достичь к 2010 году. Среди них:

– построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства;

– достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования;

– повышение качества образования.

Декларация содержит 7 ключевых положений:

1. Принятие системы сопоставимых степеней.

2. Введение двухциклового обучения. Первый длится не менее трех лет. Второй должен вести к получению степени магистра или доктора.

3. Обеспечение права выбора студентом изучаемых дисциплин. За основу предлагается принять ECTS (European Credit Transfer System), сделав её накопительной системой, способной работать в рамках концепции «обучение в течение всей жизни».

4. Развитие мобильности учащихся (на базе выполнения 2 и 3 положений), преподавательского и иного персонала в европейском регионе.

5. Обеспечение качества через разработку сопоставимых критериев и методологии образования.

6. Внедрение внутривузовской системы контроля качества образования и привлечения к внешней оценке деятельности вузов работодателей.

7. Содействие в межинституциональном сотрудничестве, разработке совместных программ обучения, проведении научных исследований.

Сама по себе идея создания единого общеевропейского образовательного пространства заслуживает внимания и всякого одобрения. Я полагаю, что Российская Федерация подписала эту Декларацию (Соглашение) вполне обоснованно.

Вместе с этим возникает резонный вопрос: достигнуты ли все цели, которые задекларированы в этом Соглашении, не только к 2010 году, но и к сегодняшнему времени?

Безусловно, есть ощутимые результаты, среди которых:

а) конвертируемость дипломов о высшем образовании и ученых степеней;

б) возможность выбора учебных дисциплин и их вариативность в зависимости от выбранной специальности;

в) наличие автономной внутривузовской системы оценки качества образования;

г) возможность осуществления межвузовских научных проектов внутри и вне Евросоюза;

д) наличие программ межвузовского обмена стран-участников Болонского процесса.

По поводу двухциклового обучения замечу следующее. Есть несколько стран, среди которых, в частности, Германия и Россия, где осталась трёх цикловая система: бакалавриат, специалитет – 1 цикл, магистратура – 2 цикл, докторантура – 3 цикл в Германии; бакалавриат, специалитет – 1 цикл, магистратура, аспирантура – 2 цикл, докторантура – 3 цикл в России.

Что касается методологии высшего образования, то здесь есть ещё над чем работать, учитывая методологические традиции в организации образовательного процесса различных стран.

В основу унифицированной методологии был положен компетентностный подход. Может ли компетентностный подход быть единственным и определяющим эту методологию? К тому же сам набор компетенций меняется время от времени под воздействием новых вызовов времени. Могли ли мы предположить ещё несколько лет назад, что, к примеру, цифровые (дистанционные) технологии будут доминировать и почти полностью заменят традиционные в организации образования?

Сравнивая шкалу уровней владения иностранным языком, которая имеет место в европейских, российских и англосаксонских стандартах, опять возникает вопрос: почему мы отошли от разделения уровней владения иностранным языком (русским языком как иностранным), которое долгое время существовало в отечественной теории иноязычного образования и коррелировало с англосаксонским («нулевой» у нас, «beginner» или «starter» у них; «элементарный» у нас, «elementary» у них; «средний» у нас; «intermediate» у них; «продвинутый» у нас, «advanced» у них и , наконец, «свободное владение» у нас, «proficiency» у них) и перевели на достаточно сложное европейское разделение A1, A2, B1, B2, C1, C2?

Ещё более принципиальный, как мне представляется, вопрос связан с наполнением описания этих уровней, а также соотнесенностью словарного запаса, выраженного в процентах, по отношению к предыдущему уровню владения языком.

Приведу пример из CEFR (Common European Framework of Reference), общеевропейской шкалы уровней владения языком:

A1. Понимает базовые конструкции, простую фактическую информацию. Может принять участие в беседе на знакомую тему. Может заполнять

анкеты. Понимает инструкцию преподавателя по поводу времени и места заданий. Может принимать простое сообщение. Может написать коллеге простой запрос, например, «Я хочу заказать 20 экземпляров товара X».

На уровне А2 соотношение словарного запаса к предыдущему уровню А1 – 50%. Указанные ситуации общения, примеры отдельных реплик, в целом связанных с описанием наполнения этого и других уровней, выглядят, на мой взгляд, весьма поверхностно и относятся к очень ограниченному кругу ситуаций общения. Потом, почему возникает цифра 50% в словарном запасе? Кем и как она установлена?

Описание ситуаций, или как это было принято в отечественной теории иноязычного образования, сфер общения, во многом зависит от целей изучения иностранного языка, как это подчёркивала коммуникативная теория (научные работы Е.И. Пассова, М.Н. Вятютнева и многих других отечественных исследователей).

Наполняемость в отношении ситуаций общения зависит и от погружения в среду общения: естественную (в стране изучаемого языка) или искусственную (вне языковой среды). Об этом писал ещё в начале 80-х годов прошлого столетия А.А. Леонтьев.

Отдельно скажу о Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, принятых в нашей стране. Их принятие зачастую связывают с влиянием Болонского процесса на отечественную систему иноязычного образования. В какой-то степени это влияние сказалось на вторых образовательных стандартах 2000 года, когда Россия ещё вступала в Болонское соглашение, вынужденно подстраиваясь под общеевропейские требования. Но ведь первые стандарты высшего профессионального образования были приняты в нашей стране ещё в 1994 году. Первые стандарты определяли (постановления Правительства РФ от 12 августа 1994 г.):

- структуру высшего профессионального образования, документы о высшем образовании;
- общие требования к основным профессиональным образовательным программам высшего профессионального образования и условиям их реализации;
- общие нормативы учебной нагрузки высшего учебного заведения и её объём;
- академические свободы высшего учебного заведения в определении содержания высшего профессионального образования;
- общие требования к перечню направлений (специальностей) высшего профессионального образования;
- порядок разработки и утверждения государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по конкретным направлениям (специальностям);

- правила государственного контроля за соблюдением требований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Приведу основные положения из Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (так называемые ФГОСы 3), принятых в 2012 году:

- разработка примерных основных образовательных программ;
- разработка программ учебных предметов, курсов, учебной литературы, контрольно-измерительных материалов;
- разработка нормативов финансового обеспечения образовательной деятельности образовательных организаций; формирование государственного (муниципального) задания для образовательных учреждений;
- осуществление контроля и надзора за соблюдением законодательства Российской Федерации в области образования;
- проведение государственной (итоговой) и промежуточной аттестации обучающихся;
- построение системы внутреннего мониторинга качества образования в образовательном учреждении;
- организация деятельности работы методических служб;
- аттестация педагогических работников и административно-управленческого персонала государственных и муниципальных образовательных учреждений;
- организация подготовки, профессиональной переподготовки и проведение квалификации работников образования.

Сравнивая стандарты 1994 и 2012 годов, нетрудно заметить смещение акцента на увеличение функций мониторинга, переподготовки и в целом методической составляющей. Как это всё отразилось на практической деятельности людей, занятых в системе иноязычного образования? Безусловно то, что это до некоторой степени увеличило «бумажную» нагрузку на профессорско-преподавательский состав и учебно-вспомогательный персонал структурных подразделений вузов. В новых стандартах ФГОС 3+++, которые обсуждаются педагогическим сообществом, разрабатываются Министерством науки и образования и утверждаются Федеральным собранием, предполагается внесение целого ряда изменений. Отрадным мне показался тот факт, что уже принят Федеральный закон, касающийся изменения Положения об аспирантуре, которая вернула себе статус ступени повышения научной квалификации, но как быть с остающимся образовательным компонентом обучения в аспирантуре? Безусловно то, что этот и другие вопросы, связанные со стандартами высшего профессионального образования в нашей стране, требуют своего разрешения.

Волкова Лариса Борисовна,
кандидат филологических наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия;
lb-volkowa@yandex.ru,

Рудольф Светлана,
кандидат филологических наук,
Йенский университет имени Ф. Шиллера
Йена, Германия;
swetlana.rudolf@uni-jena.de

ЭЛЕКТРОННОЕ ПОСОБИЕ «КОРОЧЕ НЕКУДА»: ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ И ФОРМЫ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Аннотация. В статье рассматривается структура и содержание электронного ресурса, созданного на основе современных российских короткометражных фильмов. Пособие позволяет активизировать речевую деятельность учащихся, а также способствует развитию социокультурной компетенции.

Ключевые слова: модульность; лингвокультурологический потенциал; аудирование; говорение; чтение; письмо; активизация навыков и умений; короткометражный фильм.

Volkova Larisa,
PhD in Philology, associate Professor,
Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russia;
lb-volkowa@yandex.ru,

Rudolf Svetlana,
PhD in Philology
Friedrich Schiller University Jena
Jena, Germany
swetlana.rudolf@uni-jena.de

ELECTRONIC MANUAL "THE UTMOST SHORT": PRINCIPLES OF CONSTRUCTION AND FORMS OF WORK IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article examines the structure and content of an electronic resource created on the basis of modern Russian short films. The manual allows to activate the speech activity of students, and also contributes to the development of socio-cultural competence.

Keywords: modularity; linguistic and cultural potential; listening; speaking; reading; writing; activation of skills and abilities; short film.

Кинофильмы, художественные и документальные, учебные и аутентичные, полнометражные и короткометражные, широко используются в обучении иностранным языкам, и русскому как иностранному в том числе. Востребованность кинофильма обусловлена его универсальностью, т.е. способностью быть эффективным средством для работы над всеми видами речевой деятельности; лингвосоциокультурным потенциалом, повышающим мотивацию студентов, особенно в отсутствие языковой среды; коммуникативностью и эмоциональностью. Одно из неоспоримых преимуществ аутентичного короткометражного кино – его длительность: за 12–20 минут учащиеся получают возможность пережить вместе с героями фильма весёлые, грустные или даже драматические события жизни. Фильмы знакомят зрителей с проблемами молодых россиян, позволяют лучше понять российскую действительность, сокращают культурную дистанцию, дают возможность «обучаемым непосредственно наблюдать коммуникативно-речевые модели поведения русских, приобретать фоновые знания, погружаться в иноязычный социокультурный контекст [1, с. 35].

Цель данной работы состоит в том, чтобы представить содержание и структуру электронного пособия по обучению русскому языку как иностранному, созданного на материале современных российских короткометражных фильмов («Интервью» И. Соснина, «Контрабас» и «8» А. Меликян, «Половинки» Б. Батуллина, «Не мой» В. Подгорецкого и «Объект Дельта» И. Рассадина). Фильмы получили признание в России, отмечены дипломами российских и международных кинофестивалей.

Структурообразующей единицей пособия является фильм. В пособии представлены разработки шести короткометражных фильмов, цитаты из которых использованы в качестве заголовков тем:

1. «Всё в жизни происходит так, как и должно происходить» («Интервью», режиссер И. Соснин).
2. «Расскажи про первую любовь» («Не мой», режиссер В. Подгорецкий).
3. «Я был рождён, чтобы стать счастливым» («Контрабас», режиссер А. Меликян).
4. «Есть только ты и я» («Половинки», режиссер Б. Батулллин).
5. «Время лечит» («8», режиссер А. Меликян).

6. «Искусственный интеллект перевернёт мир» (Объект «Дельта», режиссер И. Рассадин).

Выбор формы представления учебного материала обусловлен учебно-методическими задачами, которые позволяет решать работа над аутентичным фильмом: 1) повышение мотивации учащихся; 2) активизация всех видов речевой деятельности, 3) обогащение словарного запаса и 4) корректировка и совершенствование грамматических навыков и умений и др. [3]. Организация учебного контента основана на модульном принципе: модуль 1 – краткая ознакомительная информация о фильме и его режиссёре; модуль 2 – словник – список потенциально «трудных» слов с переводом на немецкий язык и иллюстрацией употребления; модуль 3 – учебно-методические задания, обеспечивающие одновременно понимание фильма при просмотре и контролирующие процесс понимания; модуль 4 – лексико-грамматические упражнения, представленные в формате интерактивных онлайн-заданий и в традиционной форме, направленные на усвоение и закрепление лексики, синтаксических моделей, этикетных фраз; модуль 5 – вопросы для обсуждения фильма и более широко – проблем, затронутых в фильме; модуль 6 – задания на развитие письменной речи учащихся: написать дружеское письмо, комментарий в соцсети, поздравление, анонс фильма и др.

Ключевым, или центральным, является модуль 3 – совокупность заданий, сопровождающих просмотр фильма, способствующих его пониманию и вместе с тем проверяющих правильность увиденного. По мере просмотра фильма учащимся предлагается сделать паузу и выполнить определенные задания, например: 1) выбрать правильный вариант ответа; 2) вписать в текст просмотренного фрагмента пропущенные слова; 3) ответить на конкретные вопросы по фильму или 4) высказать догадку, предположение, 5) найти смысловую ошибку в тексте; 6) расположить высказывания в порядке, соответствующем порядку их звучания в фильме. Тип здания определяется сюжетной линией фильма и потенциальной трудностью для восприятия видеотекста учащимся. Следует заметить, что данные задания помогают развивать и аудитивные навыки. Выполнение данного модуля может быть рекомендовано студентам в качестве самостоятельной работы в силу того, что скорость прохождения материала у студентов может быть различной, вместе с тем просмотр может быть осуществлен и во время занятия.

Лексико-грамматический блок заданий – модуль 4 - представлен двумя типами упражнений. Первый тип упражнений создан на базе сервиса learningapps.org и включает разные виды интерактивных заданий лексико-грамматического типа: употребите слова в правильном падеже, выберите правильный предлог, вставьте пропущенные глаголы и т.п. В то же время сервис позволяет создавать разнообразные типы лексических заданий, направленных как на расширение словаря, так и на улучшение навыков аудирования, например, прослушать слово/фразу – записать её и проверить себя. Второй

тип заданий не является интерактивным, ориентирован на повторение и усвоение содержания фильма и служит своего рода переходом к следующим модулям – обсуждению фильма (модуль 5 – разговорная практика) и письму (модуль 6).

Обсуждение фильма строится на вопросах, которые предлагаются учащимся. Предметом для обсуждения служит также цитата из фильма, вынесенная в заголовок урока. Наряду с этим, в материалы для развития речи включаются дополнительные тексты (например, инфографика по сходной теме; комментарии из Ютьюба или короткие рецензии). Данные тексты в свою очередь могут являться опорой для выполнения письменных заданий, которые варьируются по типу и жанру: от письма другу до анонса фильма и комментария в сети.

Наличие жесткой модели организации учебного материала тем не менее не предусматривает обязательности ее реализации в учебном процессе, напротив, в зависимости от цели и задач урока, уровня владения языком, потребностей учащихся возможно гибкое применение представленных заданий. Минимальной формой реализации модели является выполнение модуля 3: предложенные задания обеспечивают самостоятельный просмотр фильма и правильность понимания увиденного посредством обращения к ключам. При более высоком уровне владения языком студенты могут самостоятельно посмотреть фильм (ссылка на фильм дается дважды: в модуле 1 и модуле 3) и перейти непосредственно к его обсуждению в аудитории (модуль 5) или выполнить письменные задания (модуль 6), при недостаточном владении языком, возможно, следует уделить внимание работе над лексикой фильма (модуль 2), а также выполнить лексико-грамматические задания (модуль 4).

Таким образом, модульность и вариативность в организации материала предоставляет преподавателю право самому решать, как оптимально использовать данные разработки в каждом конкретном случае.

В пособие включено приложение, содержащее: 1) карточки для изучения лексики; 2) домино и тримино. Пособие разрабатывалось с ориентацией на немецкоязычную аудиторию, в словнике даются переводы наиболее сложных слов и выражений на немецкий язык. Кроме того, пособие прошло апробацию в Институте славистики Йенского университета им. Ф. Шиллера, а отдельный урок (в сокращении) опубликован в журнале «Русский язык за рубежом», также планируется издание электронной версии в издательстве Schmetteling [2].

Ясность и увлекательность сюжета, яркий визуальный ряд, динамичность происходящих в фильмах событий и их диалогичность позволяют использовать учебные материалы уже на базовом уровне владения языком (А2 в соответствии со шкалой CEFR), а благодаря аутентичности фильмов и современности обсуждаемых проблем пособие может быть интересно студентам с более высоким уровнем знания языка.

Список литературы

1. *Быкова О.П.* Учебные модули для работы с видеоматериалом // Русский язык за рубежом. 2009. № 2. С. 33–40.

2. *Волкова Л.Б., Рудольф С.* Короткометражный фильм В. Подгорецкого «Не мой» как средство обучения РКИ // Русский язык за рубежом. 2020. № 3. С. 99–112.

3. *Николенко Е.Ю., Иванова Е.В.* Система работы с художественным фильмом на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2013. № 4. С. 43–52.

Галимзянова Ильхамия Исхаковна,
доктор педагогических наук,
профессор,
Казанская государственная
консерватория имени Н.Г. Жиганова,
Казань, Россия;
illagalim@rambler.ru,

Вьюгина Сазида Вагизовна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Казанская государственная
консерватория имени Н.Г. Жиганова,
Казань Россия;
vsazida@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Аннотация. Контингент иностранных студентов, получающих профессиональное образование в российских вузах, с каждым годом увеличивается. При работе с ними преподаватели русского языка должны иметь особый подход к обучению языку. Одной из перспективных педагогических технологий является чтение текстов по определенной тематике с учетом фонетических особенностей русской речи.

***Ключевые слова*:** иностранные студенты; русский язык; педагогические технологии; практико-ориентированное чтение; фонетика русского языка; орфоэпия.

Galimzyanova Ilkhamiya,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Kazan State Conservatory named after N.G. Zhiganova,
Kazan, Russia;
illagalim@rambler.ru,

Vyugina Sazida,
PhD in Pedagogy, associate professor,
Kazan State Conservatory named after N.G. Zhiganova,
Kazan, Russia;
vsazida@mail.ru

RUSSIAN LANGUAGE TEACHING FOR FOREIGN STUDENTS: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Abstract. The contingent of foreign students receiving professional education in Russian universities is increasing every year. When working with them, Russian language teachers should have a special approach to language learning. One of the promising pedagogical technologies is reading texts on a certain topic, taking into account the phonetic features of Russian speech.

Keywords: Russian language; pedagogical technologies; practice-oriented reading; phonetics of the Russian language; orthoepy.

Современное общество предъявляет все более высокие требования к подготовке студентов, и основные приоритеты направлены на качество образования. В образовательной системе произошли преобразования, разработаны новые образовательные программы, в которых основное внимание уделяется практико-ориентированному подходу при организации учебного процесса. В современную эпоху важно иметь в виду и то, что в российских вузах произошли большие изменения контингента студентов. В связи с этим образовательный процесс требует от преподавателей русского языка качественной языковой подготовки иностранных студентов. Преподаватели вузов при отборе учебного материала должны учитывать два основных правила: правило практико-ориентированного содержания учебного материала и правило доступности материала для его усвоения. Необходимо, чтобы учебный материал отвечал познавательным запросам студентов, позволял бы облегчить процесс вхождения в русскую языковую среду [3].

В стенах Казанской государственной консерватории им. Н.Г. Жиганова приобщение иностранного студента к русскому языку является одной из основных проблем в образовательной среде вуза. Решение этой проблемы осуществляется в языковой среде, где удачно сочетаются все необходимые для успешного овладения языком компоненты. К этим компонентам можно

отнести стимул для использования языка как средства общения в повседневной жизни. Для иностранного студента окружающая русскоязычная среда является возможностью доступа не только к языку, но и и к культуре россиян. Социокультурные факторы всегда предполагают последовательный учет социокультурного контекста обучения языку, являющегося особенно важным в стенах учебного заведения, где готовят специалистов в области культуры.

Для успешного развития и формирования коммуникативной компетенции иностранного студента необходимо уделять большое внимание развитию мотивации в учебной деятельности. Потребность в знании русского языка как ведущий компонент мотивации представляет собой внутреннее условие, стимул деятельности. Для учащихся в условиях русского языкового пространства ведущей является именно коммуникативная потребность, т.е. практико-ориентированное изучение русского языка.

В стенах учебного заведения обучение русскому языку как иностранному является весьма сложным процессом для иностранных студентов. В то же время при планировании занятий со студентами от преподавателя требуется высокая профессиональная компетентность, включающая знание основ русского языка и владение методикой преподавания. Именно при работе со студентами-иностранцами нужно применять правила инструктивного типа: как узнать, распознать, сочетать, т.е. как пользоваться языковыми средствами для понимания речи и для построения собственных сообщений. Они должны отражать направление от восприятия речи «от слова к мысли» и при порождении речи «от мысли к слову», т.е.:

а) для формирования навыков оперирования языковыми средствами в разных видах речевой деятельности более целесообразно использовать коммуникативно направленные правила-инструкции, при этом важно не сообщать студентам готовые правила, а учить выводить их самостоятельно на основе анализа примеров употребления;

б) упражнения следует строить не на изолированных предложениях, а на мини-текстах, мини-диалогах;

в) контрольные задания следует строить на практико-ориентированных текстах, освещающих будущую профессиональную деятельность;

г) при проверке и оценке результатов самостоятельной работы студентов следует проверять внутренний результат, т.е. чему научился студент и как он может применять полученные знания на практике. Средством проверки является подготовка сообщения и выступление перед аудиторией. [1].

Иностранный студент живет в языковой среде, и у него имеется возможность реализовать свои знания в каждодневной бытовой сфере общения. Для этого на занятиях для аудирования включаются темы из жизни самого студента и ситуации, с которыми он сталкивается в реальности. На занятиях большое внимание уделяется лингвистическому материалу из учебников и

учебных пособий, необходимому для осуществления речевого взаимодействия с окружающими каждый день. Также необходимо обратить внимание на невербальные средства общения, сопровождающие речевую ситуацию, при этом нужно учитывать уровень владения языком и сроки их пребывания в стране [1].

Среди проблем, стоящих перед преподавателем русского языка при организации работы с иностранными студентами, важными являются две задачи. К самой актуальной можно отнести, как научить студента правильному произношению, интонации, употреблению слов и форм слов, построению словосочетаний и предложений, соблюдению строевых норм языка, добиться автоматизма в правильном употреблении языковых единиц, что особо актуально в начале обучения языку. Это очень важная задача для студентов вокального факультета. В то же время немаловажным является и вторая задача, связанная с навыками правильного построения письменных и устных текстов, использованию словарного запаса для построения монологической и диалогической речи, включая и речевые ситуации в русскоязычной среде [2].

На начальном этапе у иностранных студентов значение новых слов раскрывается с помощью наглядности, контекста или толкования. Учебный материал вводится только устно, и при закреплении новых слов используется подражание преподавателю, повторение. Надо иметь в виду, что эффективными являются составление диалогов, применение игровых форм, воспроизводящих реальные условия общения в быту. Необходимо приложить все усилия для доступного восприятия студентами монологов, произносимых преподавателем при объяснении нового материала.

При планировании занятий всегда необходимо учитывать, что учебная дисциплина «Русский язык» связана с языкознанием, лексикой, словообразованием, культурой речи. При изучении раздела «Фонетика» происходит ознакомление с фонологической и фонетической системами русского языка, фонетическим анализом слова, его этимологией.

В силу различий фонетических систем китайского языка, которым студент хорошо владеет, и изучаемого русского представление о слышимом часто бывает искаженным, что требует индивидуализированного подхода в обучении. Систематическое аудирование призвано преодолеть объективный процесс интерференции в том числе. В то же время в учебном процессе неотъемлемой частью изучения фонетики является орфоэпия. Изучение стилей произношения, орфоэпических норм, постановки ударения в словах – все это важный педагогический подход к развитию навыков в области коррекции произношения.

Организуя занятия по русскому языку с иностранными студентами, преподаватель применяет различные педагогические технологии. Наибольший интерес вызывает в учебном процессе, по нашему мнению, именно чтение текстового материала. Чтение является активным средством при изучении языка, т.к. при этом студент может не только освоить особенности русского

языка, но и овладеть видами речевой деятельности. При ознакомлении с текстовым материалом он получает необходимую для него информацию [3].

Дополнительные материалы по специализации и специально подобранные тексты дают возможности для разноаспектной работы с ними, начиная с тренировочных упражнений до построения и организации дискуссии на занятиях. При выборе текста для чтения нужно учитывать уровень владения языком студентов, в поиске материала для чтения выбираются тексты от простого материала к сложному. На занятиях особой популярностью пользуются текстовые материалы, в первую очередь, о жизни и творчестве великих русских композиторов. Рекомендуемые учебные пособия, кроме интересных текстов, имеют задания к тексту на проверку понимания и пересказ прочитанного, особо ценным является словарь музыкальных терминов для работы с иностранными студентами [4–6].

Сущность вышесказанного сводится к тому, что тексты в предлагаемых учебниках для чтения имеют развивающую мотивацию. Учебный материал подается проблемно и предлагается не только для запоминания, но и для организации мыслительной деятельности. Личностно-ориентированный подход предполагает изменение организации структуры занятия: изучение языка – это творческое общение и проблемная дискуссия. Вначале ставится вопрос для всей группы, затем к каждому студенту применяется индивидуальный подход: это ответы на вопросы по тексту, пересказ прочитанного и изложение своего мнения о творчестве композиторов.

В образовательном процессе вуза формирование и развитие профессиональных компетенций студентов-иностранцев тесно связаны с успешным овладением ими коммуникативной компетенцией, и от этого зависят результаты обучения. В учебном процессе нами большое внимание уделяется не только практико-ориентированному чтению, но и разработке системы упражнений, направленных на формирование коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения. Предлагая различные тематические упражнения, мы учитываем, что они всегда должны быть приближены к реальной учебно-профессиональной ситуации. На аудиторных занятиях студенты вступают в коммуникацию друг с другом, при этом решаются две задачи:

– учебная – обучение профессионально ориентированному общению;

– профессиональная – знакомство не только с музыкальным миром, творчеством великих русских композиторов, но и работа с терминами, являющимися для них особо сложными для освоения на русском языке [3].

Следовательно, для решения проблемы эффективного обучения русскому языку в образовательной системе музыкального вуза необходимо правильное методическое построение занятий со студентами. Необходимо учитывать степень сформированности их речевых умений и навыков. Организация обучения языку носит комплексный характер, направлена на дальнейшее

совершенствование методики преподавания с учетом специфики учебного заведения.

Список литературы

1. *Вьюгина С.В.* Особенности преподавания русского языка для иностранных студентов в технологическом вузе // Материалы международной научно-практической конференции «Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии», 4–6 октября 2016 г. Казань: КФУ, 2016. С. 90–93.

2. *Вьюгина С.В.* Практико-ориентированный подход при обучении русскому языку иностранных студентов // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Язык в образовательном пространстве неязыкового вуза: теория и практика», 18–19 апреля 2019 г. Новосибирск: НГТУ, 2019. С. 247–253

3. *Вьюгина С.В., Галимзянова И.И*. Роль чтения при изучении русского языка в неязыковом вузе // Материалы научно-практической конференции, посвященной 55-летию кафедры РКИ «Вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного», 20–21 февраля 2020 г. М.: МПГУ, 2020. С. 205–213.

3. *Галимзянова И.И., Вьюгина С.В***.** Формирование профессиональных компетенций студентов-иностранцев при изучении дисциплины «Русский язык» // Вестник Самарского государственного технического университета, серия «Педагогические и психологические науки». 2020. № 2 (46). С. 24–37.

4. Готовимся к профессиональному общению о русской музыке, Гнесиных, Гнесинке, гнесинцах: пособие для иностранных студентов / С.Б. Березовский, Т.В. Глазкова, О.Р. Рякина, О.В. Фролова. М.: Согласие, 2015. 142 с.

5. *Левшина Н.Н.* Жизнь и творчество русских композиторов: Учебное пособие. М.: Флинта, 2006. 168 с.

6. Словарь музыкальных терминов для работы с китайскими студентами / Сост. И.И. Галимзянова. Казань: Изд-во КГК им. Н.Г. Жиганова, 2019. 73 с.

Ганина Елена Викторовна,
доцент, заместитель руководителя
Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации
факультета международных экономических отношений,
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
Москва, Россия;
eganina@fa.ru,

Матвеенко Вероника Эдуардовна,
кандидат педагогических наук, преподаватель,
школа иностранных языков “YCode”,
Сочи, Россия;
veronikabelle@mail.ru

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ РКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Аннотация. В статье освещается методическая работа, направленная на приобщение иностранных студентов, учащихся в России первый год, к русской духовной культуре на занятиях по РКИ. В работе представлены рекомендуемые для изучения учебные темы, описаны устные и письменные приемы работы с текстом, с помощью которых реализуется приобщение иностранных учащихся к русской духовной культуре. Особое внимание уделено знакомству иностранцев с русскими народными сказками, являющимися ценным учебным материалом ввиду своего богатого фольклорного содержания, отражающего быт, историю, нравственные ценности русского народа.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; аудиторная и внеаудиторная работа; русская культура; духовные ценности.

Ganina Elena,
Associate Professor, Deputy director of the Department
of Foreign Languages and Intercultural Communication of Faculty of International Economical Relations,
Financial University
under the Government of the Russian Federation,
Moscow, Russia;
eganina@fa.ru,

Matveenko Veronika,
PhD in Pedagogy, teacher of Russian as a foreign,
Foreign languages school “YCode”,
Sochi, Russia;
veronikabelle@mail.ru

CULTURAL ORIENTATION IN TEACHING RLF ON PREPARATORY FACULTY

Abstract. The article is devoted to problem of enculturation of foreign students who study in Russia the first year to Russian traditional spiritual values during Russian language lessons. Basic methods which teachers use during lessons in order to overcome cultural barrier of foreign students in Russia are described in the research. Training topics for learning are recommended in the article. The authors pays attention to introducing Russian folk fairytales to foreign students, this method is important due to the fact that Russian fairytales include value folk information, students have opportunity to learn traditional life of Russians, history and moral values of Russian people.

Keywords: Russian language as a foreign; curricular and extracurricular work; Russian culture; spiritual values.

В настоящее время в российских вузах обучается около 230 тысяч иностранных студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов и стажеров из 150 стран мира. Иностранные студенты первый год проходят обучение на подготовительном факультете, где интенсивно изучают русский язык и готовятся к поступлению на первый курс российского вуза. Следует отметить, что иностранные учащиеся – представители разных этнических групп, вероисповеданий и политических взглядов. Эти факторы в обязательном порядке должны учитываться администрацией факультетов при формировании учебных групп, а также преподавателями, работающими со студентами.

Одной из актуальных проблем, с которой сталкиваются преподаватели русского языка как иностранного, является наличие негативных «мифов» у студентов-иностранцев, приезжающих учиться в Россию, о нашей стране, истории и культуре, народе и традициях. В этом случае огромная ответственность и большая работа, в том числе психологическая, возлагается на преподавателей РКИ подготовительных факультетов, работающих с новоприбывшими зарубежными студентами. Следовательно, практический курс русского языка, который включает в себя следующие аспекты – фонетику, грамматику, аудирование, чтение, говорение, письмо – неотделим от другой немаловажной задачи, стоящей перед преподавателем: развенчание негативных мифов о России и знакомство студентов с русскими традициями и культурой, приобщение иностранных обучающихся к духовной культуре России на каждом занятии по русскому языку.

Лексические ассоциации, которые вызывает у иностранцев, никогда не посещавших нашу страну, слово «Россия», очень скудны: «водка», «заторможенность», «большая», «холодно», «большие деньги», «мафия», «красивые женщины», «Красная площадь» и т.д. Сегодня, учитывая современные мировые политические тенденции и часто негативное отношение к России, перед

преподавателями русского языка как иностранного стоят две трудные задачи: 1) максимально широко и с положительной точки зрения представить на занятиях по русскому языку Россию и ее национальные культурные ценности, достижения науки, литературы и т. д.; 2) развеять уже имеющиеся у студента, полученные на родине с помощью СМИ антироссийские мифы. Как пишет И.М. Дегиль, «под влиянием стереотипов, существующих в обществе, учащиеся имеют неверные представления о религиозных ценностях, традициях, обрядах» [1, с. 94]. Каждый преподаватель может разрабатывать собственные способы преодоления культурного и информационного барьеров, которые имеются у иностранных учащихся, а также методы приобщения зарубежных студентов к русской духовной культуре, знакомства с ее богатым содержанием. Следовательно, преподаватель русского языка, работающий с новоприбывшими в Россию иностранными студентами, выполняет не только работу по специальности, но и функции дипломата, историка, политолога, психолога, фольклориста, культуролога.

В данной статье предпринята попытка описать работу над приобщением иностранных учащихся филологических и нефилологических специальностей подготовительного факультета (1-й год обучения в России) к русской духовной культуре, которую с практической точки зрения можно классифицировать на следующие виды:

I. Аудиторная работа.

1. Главным учебным материалом на занятиях по РКИ выступают тексты, которые группируются по следующим темам: «Россия» (расположение на карте, история, природа, климат, население, природные ресурсы, достопримечательности), «Семья» (тексты о традиционной русской семье, уважительном отношении к родителям, в качестве примера используется информация о семье Булгаковых или Чеховых), «Великие русские ученые» (тексты о М.В. Ломоносове, Д.И. Менделееве, Н.Н. Миклухо-Маклае, В.И. Вернадском, Н.И. Пирогове и др.), «Великие русские писатели» (студенты знакомятся с текстами о А.С. Пушкине, Л.Н. Толстом), «Великие исторические деятели» (тексты о князе Владимире, Ярославе Мудром, Александре Невском, Петре I), «Культура России» (в этом блоке представлены тексты об известных композиторах, художниках, театрах), «Великая отечественная война 1941-1945 гг.» (события, герои, вклад русского народа в борьбу против фашизма и установление мира на Земле, цена Победы), «Традиции и праздники русского народа», «Россия в космосе» (тексты о Ю.А. Гагарине, В.В. Терешковой, А.А. Леонове, К.Э. Циолковском, С.П. Королеве) [3].

2. Другой немаловажный вид работы с текстом, направленный на развитие навыков аудирования и продуцирования – письменный (изложение). Например, на подготовительном факультете РУДН авторским коллективом кафедры русского языка № 2 подготовлен сборник изложений, который включает тексты о Ю.А. Гагарине, А.А. Леонове, событиях и героях Великой

отечественной войны 1941-1954 гг. и др. [4]. Подобные тексты помимо основной своей функции выполняют воспитательную роль, знакомят студентов с достижениями России и ее народа, формируют представление о культурных ценностях страны изучаемого языка.

3. Аудиторный просмотр российских документальных фильмов о Москве, Санкт-Петербурге, известных музеях России, первом полете человека в космос и т.д. способствует расширению культурных знаний иностранных учащихся о России.

4. Аудиторный просмотр российских фильмов-сказок является дополнительным, редко используемым, но полезным приемом в процессе приобщения иностранных студентов филологических специальностей к русской культуре и фольклору. Это связано с тем, что профессиональная деятельность иностранного филолога-русиста предполагает компетентное владение русским языком и умение работать с текстами различных жанров, при этом большое значение придается литературным, фольклорным текстам. Этот лингвокультурологический подход имеет воспитательное, коммуникативное и познавательное значение. Преподавателю, работающему в иностранной аудитории, необходимо показать и доказать с помощью ярких, интересных примеров учащимся, что в произведениях русского фольклора находит отражение национальная специфика русского народа.

При использовании материалов русских сказок на занятиях в иностранной аудитории важно проводить параллели между фольклорными произведениями и литературой более современного времени. Этот прием развивает у учащихся навыки художественного анализа текста произведений русской литературы. Например, во многих сказках представлен один из наиважнейших русских культурных концептов «мать-сыра земля»: в русских сказках богатыри обращаются к ней, чтобы получить силу в битве со змеем, чудищем и т. д. В этом случае целесообразно подчеркнуть старинную, уходящую корнями в тысячелетия традицию бережного, сыновьего отношения к земле-матери в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы»: «Он целовал ее (землю), плача, рыдая и обливая своими слезами, и исступленно клялся любить ее, любить во веки веков… Пал он на землю слабым юношей, а встал твердым на всю жизнь бойцом» [2, с. 46]. Здесь необходимо акцентировать внимание учащихся на традиционном русском почитании родителей, уважении младшего поколения к старшему.

Таким образом, аудиторная работа по русскому языку в группах иностранных учащихся заключается не только в достижении практической цели – научить студентов говорить по-русски, объяснить грамматику и др., но и расширить их знания о России, русской культуре за счет включения в обучение текстов и фильмов культурологического содержания.

II. Внеаудиторная работа. Как правило, внеаудиторная работа со студентами-иностранцами требует не менее информативной и конструктивной

подготовки, чем аудиторная. Внеаудиторная работа направлена на приобщение зарубежных студентов к русской духовной культуре, раскрытие содержания и значения традиционных ценностей русского народа: экскурсии; участие в студенческих мероприятиях, приуроченных ко Дню Победы, Дню славянской письменности, Дню науки и др.; участие в театральных постановках русских сказок, произведений русской литературы; организация клубов русского языка и литературных, культурных вечеров, знакомство с традиционной русской кухней, обрядами, играми, танцами, одеждой, музыкой.

Таким образом, важное место в системе обучения зарубежных студентов занимает не только русский язык, но и вводимая на занятиях по РКИ и во время внеучебных мероприятий информация об истории России, русской литературе, фольклоре, что позволяет приобщать иностранных учащихся к русской культуре, познакомить с богатыми традициями и многовековыми ценностями русского народа и, в целом, сформировать положительное отношение иностранцев к России и ее народу.

Список литературы

1. *Дегиль И.М.* Духовно-нравственный аспект иноязычной коммуникативной компетенции: к постановке проблемы // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 88–95.

2. *Достоевский Ф.М.* Братья Карамазовы. Т. 2. М.: Современник, 1981. 544 с.

3. Русский язык для Вас / Под ред. Т.В. Шустиковой, В.А. Кулаковой. М.: РУДН, 2013. 319 с.

4. Тексты для обучения изложению иностранных учащихся / Сост. Г.Г. Мотовилова, В.Н. Поварова и др. М.: РУДН, 2013. 49 с.

Гао Юе,
аспирант,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
yuegao@yandex.ru

ОПЫТ СОЗДАНИЯ СПЕЦКУРСА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Аннотация. В статье описываются структура и особенности содержания спецкурса «Лексика и грамматика русского языка в зеркале лингвокультуроведения» с целью развития у китайских студентов-филологов способности видеть лингвокультуроведческий компонент в языковых единицах и сопоставлять языковые явления для овладения метаязыком описания языковых

фактов в лингвокультуроведческом аспекте, формировать лингвокультуроведческую компетенцию.

Ключевые слова: спецкурс; лингвокультуроведческая компетенция; китайские студенты-филологи.

Gao Yue,
postgraduate,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
yuegao@yandex.ru

EXPERIENCE OF CREATING A SPECIAL COURSE FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE AMONG CHINESE LANGUAGE STUDENTS

Abstract. The article describes the structure and peculiarities of the content of the special course "Vocabulary and grammar of the Russian language in the mirror of linguocultural studies" in order to develop the Chinese students' ability to see the linguocultural component in the language units and compare the language phenomena to master the metalanguage description of the language facts in the linguocultural aspect, to form the linguocultural competence.

Keywords: special course; linguoculturological competence; Chinese philology students.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного соизучение языка и культуры, т. е. изучение языка как культурного феномена, отражающего и аккумулирующего различные факты культуры, и культуры, запечатленной в языке, развивает у учащихся не только языковую, но и коммуникативно-культурологическую компетенцию. Такой подход к изучению языка особенно актуален при обучении студентов-филологов, так как для них лингвокультурологическая и лингвокультуроведческая компетенции являются залогом их профессионализма.

С целью формирования и развития данных компетенций нами был разработан спецкурс «Лексика и грамматика русского языка в зеркале лингвокультуроведения» для китайских студентов-филологов, учитывающий специфику языковой картины мира, находящей свое отражение в языковой системе и характере взаимодействия ее компонентов. Практической целью разработанного нами курса является развитие у студентов-филологов способности видеть лингвокультуроведческий компонент в языковых единицах и сопоставлять языковые явления для овладения метаязыком описания языковых фактов в лингвокультуроведческом ключе, что для специалиста филологиче-

ского профиля необходимо. Поэтому главный принцип, положенный в основу спецкурса, – сопоставление языковых явлений и фактов родного, т.е. китайского и изучаемого, т.е. русского языков.

Что касается структуры курса, то созданный нами курс разделен на 4 модуля. В первых трех модулях акцент сделал на лексике. Это обусловлено несколькими причинами: как языкового, так и методического характера. Во-первых, объем лексических единиц значительно превышает объем грамматических структур, особенно таких, в которых в той или иной степени отражается картина мира. Во-вторых, сопоставление лексических единиц русского языка с лексическими единицами китайского вызывает у обучающихся большой интерес. Кроме того, начиная с лексики мы реализуем принцип усложнения материла и поэтапность формирования общеучебных навыков, а также навыков, определяемых лингвокультуроведческой компетенцией.

Хотелось бы отметить, что несмотря на то, что три модуля представлены в лексическом аспекте, методический фокус в каждом модуле разный. Так, в ***первом*** модуле большое внимание уделяется не только безэквивалентной лексике, но и ономастической лексике, относящейся к различным группам ограниченного употребления, потому что можно в сопоставлении показать особенности двух лингвокультур: сами имена, названия мест, а также традиции наименования, т.е. не просто фамилия и имя в китайском, фамилия, имя, отчество в русском и история их происхождения, но и принципы именования лиц, названия мест – закономерности образования топонимов, что имеет важное значение для понимания логики мышления, ценностных ориентиров и пр. Из безэквивалентной лексики и лексики, имеющей лингвокультурную составляющую, материалами являются работы В.Г. Костомарова, Е.М. Верещагина, С.Г. Тер-Минасовой, А.Д. Шмелева, Тань Аошуан и др.

Во ***втором*** модуле методический фокус смещается на синтагматические отношения лексических единиц. С точки зрения лингвокультурологии и лингвокультуроведения в этом модуле сосредоточен важнейший материал, связанный с образованием метафор и сравнений, которые могут иметь как сходства, так и принципиальные различия в русском и китайском языках, что тесно связано с историей, культурой, особенностями мышления представителей того и другого народа. Самыми многочисленными среди этих материалов являются работы, посвященные проблеме предъявления иностранным студентам фразеологических единиц, т.е. обучению русской фразеологии. Имея в основе своей широкий пласт единиц, в высокой степени отражающий особенности культуры. Например, фразеологизмы со значением времени, эмоционального состояния человека, с безэквивалентными единицами, с названиями животных, с числами и т.д., отражающие в них историко-культурного сознания народов.

Третий модуль затрагивает уже парадигматические отношения: синонимию и антонимию. Данный модуль интересен студентам тем, что активно

развивает их языковую способность в целом, совершенствует ассоциативное мышление, учит улавливать тонкости передаваемых смыслов. В сильной группе при изучении данного модуля можно выйти на сопоставительное изучение явления синонимии также и в художественном тексте, выявлять предпочтения русских и китайских писателей различных эпох. В спецкурсе были разработаны концепты «добро и зло», «счастье и беда», «лево и право», «дорога», «красота». Например, если с употреблением лексем *право* и *лево* в прямом значении и в обычных номинирующих вряд ли у кого-либо возникнут проблемы, то включение их в образные выражения, использование в художественных и публицистических текстах и пр. может способствовать созданию имплицитно выраженных оценочных смыслов, распознавать которые студенты должны научиться с освоением языка на уровне В2.

Четвертый модуль связан с грамматикой. Он построен с учетом наиболее часто возникающих в речи китайских студентов грамматических ошибок, которые могут быть обусловлены как интерференцией, так и недопониманием смысла системы русского языка, неумением сопоставить ее с системой родного. Данный модуль включает уровень речевого поведения, а также невербальных средств общения. Мы анализировали в лингводидактическом и лингвокультурологическом аспектах двойное отрицание в русском языке, выражение пространственных отношений, определительных отношений. При отборе грамматического материала для занятий по РКИ со студентами-филологами с целью формирования у них лингвокультуроведческой компетенции мы отталкивались от наиболее частотных ошибок китайских учащихся, которые можно было бы предотвратить путем разъяснения, комментариев, показывающих особенности представлений о мире носителей русского языка и различий между русской и китайской языковыми картинами мира.

В каждом модуле на материале чтения специальных текстов, работы со словарями преподаватель тренирует студентов комментировать сопоставляемые языковые явления в лингвокультурологическом аспекте, учит студентов это делать с точки зрения методического подхода. Умение его составлять и предъявлять другим – один из критериев сформированности лингвокультуроведческой компетенции.

Деление содержания курса на лексические и грамматический модули обусловлено, кроме указанных выше причин, также и традиционным подходом к представлению содержания обучения в типовых программах по русскому языку как иностранному и во многих случаях проявляющейся «специализаций» языкового материала в лингвистических работах. Что касается тематического планирования спецкурса, то оно может быть как линейным, так и концентрическим, что обеспечивается определенной законченностью каждого модуля и внутренней его структурированностью.

Принцип сопоставления обладающего лингвокультуроведческим потенциалом лексического и грамматического материала, положенный в основу спецкурса, способствует развитию у обучающихся интереса к познанию картины мира как изучаемого русского языка, так и родного; позволяет увидеть специфику выражения в них универсальных смыслов; дает возможность объяснять языковые явления с точки зрения отражения в них национального сознания людей, говорящих них.

Список литературы

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностранного: учеб. пособие для студентов филол. специальностей и преподавателей рус. яз. и литературы иностранцам / Научно-метод. центр рус. яз. при Моск. гос. ун-те им. М.В. Ломоносова. Группа страноведения. М.: МГУ, 1973. 232 с.
2. *Тань Аошуан.* Проблемы скрытой грамматики. М.: Языки славянской культуры, 2002. 896 с.
3. *Шмелев А.Д.* Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. М.: Языки славянской культуры, 2002. 224 с. (Язык. Семиотика. Культура. Малая сер.).

Годрати Асгар,
кандидат филологических наук,
старший преподаватель,
Университет имени Алламе Табатабаи,
Тегеран, Иран;
Asghar_ghodrati@atu.ac.ir

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ УСТНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ: ЗНАНИЯ И НАВЫКИ

Аннотация. Устный перевод в качестве одной из разновидностей перевода широко употребляется в разных сферах деятельности: политической, культурной, торговой и т. д. Несмотря на важность данного вида перевода, на него не обращается должное внимание при обучении в вузах ИРИ, где можно специализированно готовить переводчиков русского языка. Часть преподавателей, занимающихся обучением по данной дисциплине, исходя из своего личного опыта ведут такую работу. В статье автор стремится выявить навыки, необходимые для переводчика русского языка. Личный опыт работы переводчиком позволяет автору рассмотреть важные факторы устного перевода.

Ключевые слова: обучение РКИ; устный перевод; русский язык; навыки и знания.

Ghodrati Asghar,
PhD in Philology, Assistant professor
AllamehTabataba'i University,
Tehran, Iran;
Asghar_ghodrati@atu.ac.ir

RUSSIAN LANGUAGE TRAINING FOR FUTURE INTERPRETERS: SKILLS AND KNOWLEDGE

Abstract. Interpretation as one of the types of translation is widely used in various fields: political, cultural, business, etc. Despite the importance of this type of translation, due attention is not paid to this in Iranian universities, where it would be possible to professionally educate translators of the Russian language. Some teachers involved in teaching this discipline, based on their personal experience, teach these lessons. In this article, the author seeks to study the knowledge and skills necessary for a Russian translator. Personal experience as a translator allows the author to consider the important factors of interpretation.

***Keywords*:** teaching; interpretation; Russian language; skills and knowledge.

Перевод является процессом обработки информации. В данном процессе информация, произведенная в языке «А» в виде языковых единиц, обрабатывается переводчиком в мозгу при помощи определенных средств и превращается в информацию в языке «Б». Переводчик должен быть готов решать неожиданные задачи [1, с. 33]. С данной целью переводчиком применяется ряд таких средств как нижеследующие:

при переводе, например с русского языка на персидский расшифровывается та или иная информация на русском языке, и кодируется на персидском [2, с. 18], т. е информация на русском разделяется на языковые значимые единицы русского языка и формируется общее представление о принятой информации. Затем в памяти переводчика, языковые значимые единицы превращаются в понятную на персидском языке информацию при помощи персидских языковых средств. Следовательно, неправильное понимание информации на первом языке (при восприятия информации) или слабая передача информации на втором (при создании мысли) приводит к непонятности или неверности перевода. Поэтому профессиональное овладение двумя языками является важной, но недостаточной необходимостью при любом переводе.

При устном последовательном переводе данная необходимость играет очень важную роль, поскольку при данном переводе постоянно меняется порядок слов в предложениях. Стандартный порядок слов русского и персидского языков отличаются друг от друга. В русском языке стандартный порядок слов это – SVO, а в персидском это – SOV, а слабость при восприятии и понимании того или иного языка сильно влияет на качество перевода [3, с. 24] и, следовательно, на передаваемую переводчиком информацию. Исследования, проведенные Лонгом и Хардингом в 1978 г. показывают, что переводчики, слабо владеющие вторым языком, не могут вспоминать и переводить текст как они воспринимают его на родном языке [2, с. 17].

При этом, на устном последовательном переводе качество перевода в зависимости от языкового уровня переводчика на втором языке колеблется. Неудачный переводчик то ли правильно понимает информацию на своем родном языке, в нашем случае персидском, но не может воспроизводить информацию на втором русском языке, то ли неправильно воспринимает информацию на втором языке (русском), и при этом неправильно воспроизводит информацию на родном (персидском). Необходимо напоминать, о том, что при устном последовательном переводе, в связи с постоянной заменяемостью первого и второго языков, всегда язык говорящего является первым, а язык слушателя – вторым (независимо от того какой язык является у переводчика родным) [3, с. 23].

Язык не является изолированным и самостоятельным явлением. Он может влиять на другие явления человеческих отношений, другие явления также могут влиять на него. При этом, под овладением языком понимается не только знание грамматической и языковой стороны языка, а знание всех влияющих на язык явлений. Переводчик, в качестве человека, использующего язык как средство для создания языковых отношений между сторонами переговоров должен быть знаком со всеми этими явлениями, и использовать их при переводе. К примеру, сопоставление текстов оригинала и перевода обычно используют в качестве начальных упражнений в курсе устного перевода [5, с. 4]. Ниже представляются вспомогательные средства для устного перевода:

при письменном переводе переводчик широко пользуется вспомогательными средствами, такими как: словари, энциклопедии, та или иная литература, связанная с предметом переводимого текста. При устном переводе нет возможности использовать указанные средства. При этом существует ряд средств, при применении которых, переводчик может легко воспринимать информацию на первом языке, обрабатывать ее [2, с. 12] и передавать в виде полной информации на втором языке. При этом суть информации не меняется, а меняется только ее форма в зависимости от языковых средств целевого языка. В нижеследующем определяются эти вспомогательные средства:

1. Запас слов как необходимое переводчику знание

Как известно, при устном переводе нет возможности использовать письменные вспомогательные средства, такие как словари и др. При этом, при таком переводе, говорящими могут употребляться слова и термины, жаргоны, мало применяющиеся при бытовом разговоре и письме в целевом языке. Запас слов, накопленных переводчиком по разным направлениям, сильно помогает ему преодолеть указанный недостаток. Запас пассивных слов (слова, редко применяющиеся в бытовой речи, но при их слушании можно их понимать) помогает переводчику понимать суть речи на первом языке, а запас активных слов (часто применяемые в бытовой или особых стилях речи слов) – помогает создать фразу и, следовательно, правильно передать информацию на языке перевода. Обладать большим запасом слов особенно важно при устном синхронном переводе. Так как отставание от оратора (более чем на семь слов) очень опасно и может привести к срыву перевода [4, с. 2].

2. Вербальный интеллект переводчика

Владение большим запасом слов является важным инструментом для любого переводчика. При этом существует ряд переводчиков, которые пользуясь вербальным интеллектом (умением пользоваться разными языковыми и неязыковыми техниками, при помощи неширокого запаса слов, а с помощью вербального интеллекта могут отчасти правильно и приемлемо передать информацию на втором языке [2, с. 17].

3. Память переводчика

Память, как кратковременная, так и долговременная, играет большую роль при устном последовательном переводе.

При каждой переводческой деятельности накапливается ряд новых и повторных информаций в памяти. Часть более применяемой и часто используемой информации хранится в долговременной памяти, и при необходимости вспоминается и используется переводчиком (запас слов, в свою очередь, хранится в этой памяти).

В процессе устного последовательного перевода переводчик слушает определенные отрывки речи оратора или собеседника (максимум 5-минутные отрывки) [2, с. 17], напоминает основную информацию в кратковременной памяти (некоторые переводчики пользуясь техниками семантографии и скорописи делают записи, применяемые далее для вспоминания выраженной информации) и при паузах, объединяя собранную информацию с существующей на долговременной памяти информацией, производит мысль и передает ее на втором, русском или персидском язык. Как заранее указано, постоянная заменяемость русского и персидского языков при таком переводе из-за разности стандартного порядка слов сильно усложняет процесс перевода, также стиль памяти влияет на качество переводимого текста.

4. Язык жестов, интонация

Согласно анализу, проведенному профессором Мичиганского университета Альбертом Мехрабияном и его сотрудниками [3, с. 42], было определено, что при устном разговоре только 38% информации передается при помощи слов, 8% – интонацией, а 55% – языком жестов. Неважно, примем или не примем этот анализ, важно то, что большое место придается языкам жестов и интонации.

Настоящая ситуация встречается и при устном последовательном переводе. Собеседники и ораторы, произвольно и непроизвольно пользуясь паузами, незаконченными словосочетаниями и выражениями, языком жестов и мимики, интонацией передают дополнительную информацию. Овладев этим, переводчик может полностью понимать и воспринимать суть переводимой речи.

В процессе устного последовательного перевода переводчик, кроме понимания и восприятия языковой части речи, должен обращать внимание и на неязыковые (экстралингвистические) реакции сторон переговора (собеседников), понимать суть говорения и переводить текст, применяя языковые и неязыковые особенности целевого языка. При этом напоминаем, что при выражении неязыковых особенностей языка необходимо обращать внимание на культурную разницу собеседников. Например, жесты в значительной степени повторяется у разных народов, но существуют отличные друг от друга жесты у разных народов, на что надо обращать внимание. Так как они могут сильно влиять на суть речи [3, с. 18].

5. Терминология и запас профессиональной лексики

Одна из основных задач переводчика при устном последовательном переводе – это сбор необходимой информации и терминологии данной профессии. Понятно, что каждая профессия пользуется определенной сферой информации и терминологией (встречаются случаи, когда один и тот же термин в разных стилях имеет разные значения. Например: слово "момент" имеет разные значения в бытовой речи и у механиков – у механиков момент является механическим явлением движущихся веществ).

Кроме вышеизложенных факторов, существуют и другие факторы, которые могут влиять на качество перевода, в том числе: атмосфера места перевода, число участников, где осуществляется перевод, состояние переводчика и ряд других факторов, каждый из которых требует своего анализа.

В настоящей статье автором были рассмотрены навыки и средства, необходимые для устного перевода. В работе было выявлено, что, несмотря на обязательность и необходимость овладения указанными языковыми знаниями и навыками, при обучении переводу необходимы и экстралингвистические знания, т. е. вспомогательные факторы, на которые не обращается должного внимания, они не считаются приоритетными. Следует обращать внимание ответственных лиц на то, что при проектировании образовательной программы в вузах по РКИ необходимо уделять особое внимание указанным темам при обучении переводу с русского языка.

Список литературы

1. *Алексеева И.С.* Профессиональное обучение переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб.: Издательство «Союз», 2001. 288 с.

2. *Ахани Р.* Устный перевод, письменный перевод и билингвизм / Пуб. Университет имени имам Хуссейн. Тегеран. 1384 г. (2005). №. 58. 9 с.

3. *Горбанзаде* К. Техники устного перевода. Тегеран: изд. Джехад Данешгахи, 1391 г. (2012 г.).

4. *Дударева Н.А.* О некоторых трудностях синхронного перевода // Вестник ИГЭУ. 2009. № 1. С. 1–5.

5. *Матюшин И.М., Огородов М.К.* Курс устного перевода. Французский язык. М.: ООО «Издательство «Нестор Академик», 2015. 496 с.

Горобец Надежда Ивановна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Северо-Западный институт управления
Российской академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,
Санкт-Петербург, Россия;
nadya.gorobets2016@yandex.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВНЕАУДИТОРНОМУ ЧТЕНИЮ С ИНОСТРАННЫМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ (НА ПРИМЕРЕ ЛИМЕРИКОВ ЭДВАРДА ЛИРА)

Аннотация. В статье рассмотрены возможности использования лимериков английского писателя Эдварда Лира для анализа поэтического текста иностранными военнослужащими на внеаудиторных занятиях. Представлены методические приемы работы с лимериками, направленные на постижение текста в единстве формы и содержания, на расширение культурного поля обучающихся и формирование интереса к другой культуре. Лингвокультурологический комментарий включает сведения об Э. Лире и викторианской Англии, о художественных особенностях лимериков и др.

***Ключевые слова*:** Эдвард Лир; лимерик; пятистишие; содержание; форма; юмор; нонсенс.

Gorobets Nadezhda,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
SZIU RANH and GS,
Saint Petersburg, Russia;
nadya.gorobets2016@yandex. ru

LINGUOCULTUROLOGICAL ANALYSIS OF THE POETIC TEXT IN EXTRA-AUDIT READING WITH FOREIGN MILITARY SERVICES (ON THE EXAMPLE OF EDWARD LYR'S LIMERIKS)

Abstract. The article discusses the possibilities of using limericks by the English writer Edward Lear for the analysis of poetic text by foreign military personnel in extracurricular activities. The methodological techniques of working with limericks are presented, aimed at comprehending the text in the unity of form and content, at expanding the cultural field of students and the formation of interest in another culture. The linguoculturological commentary includes information about E. Lear and Victorian England, about the artistic features of the limericks, etc.

Keywords: Edward Lear; limerick; five-verse; content; form; humor; nonsense.

Выбор тематики нашей статьи отражает актуальный подход в обучении русскому языку как иностранному, связанный с межкультурной коммуникацией в среде иностранных курсантов. Этой проблеме посвящены, в частности, наши публикации [1–3].

Обращение к материалу исследования – пятистрочным шутливым стихотворениям (лимерикам) английского автора Эдварда Лира не является случайным. Строгая форма лимерика, его фонетические, лексические, синтаксические особенности и небольшой объем представляют, с нашей точки зрения, благодатный материал для лингвокультороло гического анализа стихотворений этого жанра в указанной целевой аудитории.

Рассмотрим методику лингвокультурологического анализа лимериков на внеаудиторных занятиях. Курсантам ближнего зарубежья для предварительного знакомства со стихотворениями были розданы распечатки пяти лимериков и предложено ответить на вопросы:

– Смешно ли было читать эти стихотворения? Что в них вызывает смех? (В лимериках изображены нелепые ситуации, всё поставлено с ног на голову, поэтому читать их весело).

– Опишите, какими вы представляете героев лимериков, как они выглядят? (Они странные, смешные, неожиданные в своих поступках).

– Верно. В этих небольших стихотворениях изображены необычные люди, чудаки, нарушающие все правила поведения и законы, принятые в обществе. Например:

Одна старушонка из Лоха
Себя развлекала неплохо:
Все утро сидела
И в дудку дудела

На кустике чертополоха.[5]

– Приведите примеры необычного поведения чудаков из лимериков.

– Они едят неожиданные блюда, ходят на ходулях, переодеваются в чужое платье, дурачатся, используют предметы не по своему назначению и т.д.

Перед непосредственным анализом лимериков целесообразна культурологическая справка, связанная с виртуальным путешествием курсантов в XIX век, в ирландский город Лимерик [4, с. 23]. В этом городе издавна устраивались шумные праздники, на которых шутники пели веселые песни. Сначала такие песни жители Лимерика заканчивали приглашением посетить их гостеприимный город:

Спешите, друзья, мы ждём вас, друзья,
Спешите друзья, в город Лимерик!

Со временем эти песни сократились до пяти строк и превратились в юмористические стихи – лимерики. Писатель Честертон назвал этот жанр поэзии «каникулами для души и ума».

Известность лимерика как литературного жанра связывают с именем Эдварда Лира (1812–1888 гг.), который был не только поэтом, но и прекрасным художником (он мастерски рисовал птиц, животных, пейзажи), а также очень много путешествовал. Первые свои лимерики он написал в роскошном имении лорда Дерби, где работал над серией рисунков редкостных птиц и животных. Весёлые стишки, которые Лир сочинял для детей лорда Дерби, приводили ребят в восторг:

Сумасбродный старик из Гренады
Поступал только так, как не надо.
И себе как-то сдуру
Вырвал всю шевелюру
Самобытный старик из Гренады.

В основе лимериков лежит нонсенс, что в переводе с английского языка означает нелепицу, бессмыслицу. Э. Лир выпустил целую Книгу бессмыслиц. Она была такой интересной, захватывающей, что книгу раскупили мгновенно. За свою жизнь Лир написал четыре книги бессмыслиц, которые пользовались большой популярностью среди детей и взрослых, сохранивших в себе радость детства. Нелепицы Лира, хотя и представляются бессмысленными, имеют особый смысл. Поэт нарисовал в них прекрасный мир добрых

[5] Здесь и далее цит. по: Лимерики. URL: https://wikili-vres.ru/%D0%9B%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B8_(%D0%9A%D1%80%D1%83%D0%B6%D0%BA%D0%BE%D0%B2)

чудаков, которые занимаются тем, чем хотят, не боятся болезни и смерти, не притворяются, не дрожат перед тем, что скажут люди.

Жил один старичок из Марокко,
Видел он удивительно плохо.
– Это ваша нога?
– Сомневаюсь слегка, –
Отвечал старичок из Марокко.

Чем же интересны лимерики для лингвистического анализа в иностранной аудитории?

Во-первых, курсантам, изучающим английский язык, можно предложить творческую работу по сравнению оригинального текста лимерика с переводами С. Маршака, В. Набокова, Г. Кружкова, О. Астафьевой [3, с. 126–134]. Отметим, что русский язык с его гибким порядком слов, словарным богатством и способностью передавать при помощи языковых средств чувство юмора великолепно ложится как на переводы, так и на собственное конструирование лимериков читателями. Несомненно, что прочтение и лингвокультурологический анализ лимериков помогают увидеть богатство разговорного русского языка с его широким набором «клише», которые могут эффективно использоваться курсантами, изучающими русский язык на разных уровнях. Кроме того, знакомство с лимериками в процессе внеаудиторного чтения способствует снятию напряжённости и усталости благодаря юмору и удивительно легко запоминающимся рифмованным разговорным строкам. Для успешной работы с лимериками необходимо освоить особенности формы этих стихотворений. Лимерик как жанр имеет строгую структуру. В первой строке представлены ответы на вопросы: Кто? Откуда? Во второй строке даны определяющие признаки названного лица. В третьей и четвертой строках объясняется, что произошло с героем. В пятой строке подводится итог: чем закончилось действие, событие. Обратимся к примерам лимериков:

Жил один старичок из Киото,
Постоянно жалевший кого-то.
Он увидел лягушку
И метнул ей ватрушку,
Благородный старик из Киото.

Итак, первая строка указывает на героя (старичка), мы узнаем, что он из Киото. Киото – японский город. Отметим, что географические названия в лимериках Эдварда Лира встречаются самые разные, от известных до самых необычных. Например, в стихотворениях мы найдем названия таких английских городов: Чертси, Лидс, Довер, Доркинг, Кромер, Тринг, Данди, Пул и др. А также встретим и такие города: Смирна (Турция), Ди, Херст, Мелроуз

(США), Будапешт (Венгрия), Прага (Чехия), Кобленц (Германия), Реймс (Франция), Килкенни (Ирландия), Искья, Апулия, Лукка (Италия), Анерли, Бута (Южная Африка). Упоминаются острова: Крит, Родос, Корфу. Все названия можно найти на географической карте. Эдвард Лир много путешествовал и впечатления от каждого увиденного места (или от места, где хотел побывать) он переносил в лимерики. Таким образом, знакомство со стихотворениями расширяет кругозор иностранных военнослужащих.

При анализе второй строки лимерика о старичке из Киото задаем курсантам вопросы:

– Какая черта является определяющей в поведении старичка? (жалость, «постоянно жалевший кого-то»).

– Какие прилагательные можно подобрать для характеристики героя? (жалостливый, добрый). Обращаем внимание обучающихся, что ритмическая организация лимерика требует использования развернутого определения в этой строке («постоянно жалевший кого-то»).

Третья и четвертая строки не только объясняют, что произошло с героем, но и создают комический эффект, связанный с неожиданным подношением лягушке.

В пятой строке подводится итог, делается вывод о благородном старике из Киото. С этой целью использован повтор.

Остановимся еще на одном лимерике:

Жил старик у подножья Везувия,
Изучавший работы Витрувия.
Но сгорел его том,
И он взялся за ром,
Ром-античный старик у Везувия!

Курсантам необходимо выяснить значение слова Везувий, обратившись к словарям (Везувий – действующий вулкан на юге Италии), а также найти в справочной литературе информацию о Витрувии (Витрувий – римский архитектор и механик, учёный-энциклопедист). Наряду с анализом третьей и четвертой строк, рассказывающих о несчастье старика и о своеобразном его утешении, особое внимание стоит уделить пятой строке и слову *романтичный* (игровое, юмористическое начало этого прилагательного нашло отражение уже в написании). В Словаре С.И. Ожегова значение слова *романтичный* объясняется как *мечтательный.* Курсанты размышляют о том, какое значение имеет дефисное написание слова в контексте всего лимерика.

Выразительное чтение лимериков и их анализ позволяют сделать вывод, что для этого жанра характерно использование аллитерации, гиперболы, многозначных слов, а также повторов, инверсии, игры слов. Например:

Пожилой рыболов из Мессины

Нос имел чрезвычайно массивный.
Тёмной ночью на речке
На него ставил свечки
Тот угрюмый рыбак из Мессины.

Обучающиеся указывают на повторение в указанном лимерике согласных звуков [р] [н] [с], использование аллитерации, придающей всему стихотворению особую звуковую выразительность. Неожиданной является метафора, характеризующая массивный нос пожилого рыболова, на который можно ставить свечки.

Для постижения особенностей стихотворений целесообразно предложить курсантам возможность сочинить лимерик, руководствуясь полученными знаниями. Эту работу можно выполнять поэтапно. Например, в предлагаемом лимерике дописать последнюю строку:

Жил-был человек в Амстердаме,
Не чистивший шляпу годами.
Он в ней невзначай
Заваривал чай
(И в ней же гулял в Амстердаме.)

Или сочинить лимерик, используя заданную первую строку. Примеры первых строк: 1. *Жил квадратный синьор в Лиссабоне*. 2. *Разговорчивой даме из Рима.* 3. *Рассудительный мальчик из Риги* и др.

Выполнение творческих заданий является дифференцированным и добровольным, так как требует от курсантов определенных способностей, чувства слова, языка. В этой работе важен не столько результат, сколько процесс осмысления выбранных слов, попытка «поиграть» со словом, а также приобретение опыта составления синтаксических конструкций по заданной схеме с учетом особенностей формы и содержания лимериков. С примерами созданных курсантами лимериков и анализом поэтических опытов обучающихся можно ознакомиться в нашей публикации [3, с. 126–134].

Список литературы

1. *Горобец Н.И.* Межкультурная коммуникация в иностранной аудитории при знакомстве курсантов с рассказом Ф.М. Достоевского «Мальчик у Христа на елке» // Ф.М. Достоевский. Русская и национальные литературы: Материалы международной научно-практической конференции 12–14 октября 2021 г. / Гл. ред. М.Д. Амирханян. Ереван: Копи Принт, 2021. С. 121–130.

2. *Горобец Н.И.* Межкультурная коммуникация в процессе работы ИВС с поэтическим произведением А.С. Пушкина «Я помню чудное мгнове-

нье…» // Русский язык как иностранный: современные подходы и технологии в преподавании: Материалы Межвузовской научно-практической конференции. 11 сентября 2020 г. / Под ред. И.М. Чипан, Т.В. Веракши, С.В. Фадеева, Н.В. Волочай, И.С. Степановой, А.Г. Тимофеева. СПб.: ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», 2020. С. 173–181.

3. *Горобец Н.И.* Межкультурная коммуникация в иностранной аудитории при работе с русскими переводами лимериков Э. Лира // Проблемы современной русистики. 2020. № 6 (10). С. 126–134.

4. *Горобец Н.И.* Путешествие в мир Эдварда Лира // Конспект – 3: Методические рекомендации к проведению уроков литературы в основной и полной средней школе. Архангельск: Издательство ПГУ имени М.В. Ломоносова. 2003. С. 20–25.

Гусева Елена Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Российский государственный университет нефти и газа
имени И.М. Губкина,
Москва, Россия;
elenaurika@yandex.ru,

Дворкина Екатерина Александровна,
старший преподаватель,
Российский государственный университет нефти и газа
имени И.М. Губкина,
Москва, Россия;
bee227@mail.ru

НЕАУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТ НАУЧНОГО СТИЛЯ КАК ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ДОВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема, связанная с использованием неаутентичных текстов научного стиля в процессе обучения языку для специальных целей на уровне А-1 иностранных студентов довузовского этапа обучения. Представлены принципы отбора общенаучной и терминологической лексики, подлежащей усвоению на начальном этапе обучения РКИ. Показаны примеры отработки грамматического материала на лексике будущей специальности. В качестве примера предтекстового задания предлагается работа со схемой текста.

Ключевые слова: неаутентичный текст; язык для специальных целей; нефтяной профиль; естественная устная и письменная речь.

Guseva Elena,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
National University of Oil and Gas «Gubkin University»,
Moscow, Russia;
elenaurika@yandex.ru,

Dvorkina Ekaterina,
Senior lecturer,
National University of Oil and Gas «Gubkin University»,
Moscow, Russia;
bee227@mail.ru

NON-AUTHENTIC TEXT OF SCIENTIFIC STYLE AS THE BASIS FOR STUDYING THE GRAMMAR OF THE RUSSIAN LANGUAGE FOREIGN STUDENTS OF THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF STUDY

Abstract. The article deals with the problem associated with the use of authentic scientific style texts in the process of language teaching for special purposes at the A-1 level of foreign students of the pre-university stage of education. The principles of selection of general scientific and terminological vocabulary to be assimilated at the initial stage of RCT training are presented. Examples of working out grammatical material on the vocabulary of the future specialty are shown. As an example of a pre-text task, it is proposed to work with a text schema.

Keywords: non-authentic text; language for special purposes; oil profile; natural oral and written speech.

В методике РКИ особое значение уделяется научному стилю речи. По мнению методистов О.М. Митрофановой, Т.В. Васильевой, Л.Б. Клобуковой, А.Д. Кулик и др. [2, с. 7], необходимо разграничивать такие учебные предметы, как «Научный стиль» и «Язык специальности». На этапе предвузовской подготовки неуместно употребление таких понятий, как «язык специальности» и «язык науки», так как этот период ещё не связан с освоением будущей специальности. В процессе довузовского обучения следует говорить об изучении научного стиля на материале профильных дисциплин [2, с. 12], т. е. о преподавании языка для специальных целей (ЯСЦ).

Организующим началом на занятиях РКИ при обучении ЯСЦ является текст. Вокруг него формируется система языковых и речевых заданий и

упражнений. На этапе предвузовской подготовки научный стиль профильных дисциплин начинают изучать на уровне общего владения русским языком А2, т.е. тогда, когда иностранные обучающиеся уже достигли уровня А1: на этом этапе начинает вводиться профессиональная лексика и грамматические конструкции, характерные для научного стиля речи. Как правило, изучаемый материал базируется на адаптированных аутентичных текстах.

Аутентичные материалы – это материалы, созданные носителями языка как для носителей, так и для обучаемых, выглядящие и звучащие аутентично, представленные в текстовом, видео- и аудио- формате, а также в виде иллюстрации [3, с. 9]. Целью аутентичных текстов является реальная иноязычная коммуникация, они направлены на развитие коммуникативных способностей, в них используются сложная лексика и грамматические конструкции, они создаются на основе оригинальных русскоязычных источников. Поскольку аутентичные тексты сложны для восприятия иностранных учащихся, то необходима их адаптация, т. е. упрощение лексико-грамматических конструкций. Такая адаптация тоже считается аутентичной, поскольку естественно звучит для носителей языка.

В целях обучения языку возможно составление искусственных материалов, созданных с целью обучения, нехарактерных для устной и письменной речи носителей языка. Цель неаутентичных текстов образовательная, направленность – закрепление языковых структур, для них характерна обезличенная, стандартизированная речь, это специально подготовленный материал. Использование подобных текстов должно быть ограничено, но при изучении лексико-грамматического материал на начальном этапе уровне А1 оправдано их использование не только в процессе обучения общему владению, но и языку для специальных целей. Неаутентичные тексты для общего владения коммуникативно направлены в отличие от текстов ЯСЦ, которые в большей степени письменно ориентированы, т.е. актуализируют не говорение как вид речевой деятельности, а письмо.

В связи с эпидемиологической ситуацией и переходом на дистанционное обучение подготовка к ЯСЦ минимизирована: сокращены часы, отведённые на общее владение по русскому языку, а следовательно, и на изучение научного стиля, ограничены занятия со специалистами-предметниками.

Именно эти причины обусловливают актуальность введения обучения иностранных студентов языку специальности в процессе обучения элементарному уровню общего владения русского языка. После освоения вводно-фонетического курса можно дозировано вводить язык для специальных целей, параллельно с изучением общего владения русским языком. Таким образом, необходимо сохранять грамматику базового учебника или учебного пособия, при этом использовать не только его лексику, но и лексику ЯСЦ, т. е. изучать грамматику на примерах языка для специальных целей.

Базовым учебником на подготовительном отделении в РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина являются «Дорога в Россию» В.Е. Антоновой,

М.М. Нахабиной и др. и учебное пособие «Я пишу по-русски» Г.В. Беляевой и М.М. Нахабиной.

Часть I учебника «Дорога в Россию» (элементарный уровень) направлена на изучение предложно-падежной системы русского языка, вводятся только личные/притяжательные местоимения, глаголы и существительные; рассматривается только единственное число, множественное число только для именительного падежа и др. Учебное пособие «Я пишу по-русски» (элементарный уровень) коррелирует с учебником «Дорога в Россию» (элементарный уровень).

После прохождения вводно-фонетического курса, в первую очередь, иностранные студенты осваивают не только фонетику языка, но и учатся писать и читать, поэтому целесообразнее при введении начального элементарного этапа обучения ЯСЦ начинать с письма и чтения.

Грамматический материал в «Дороге в Россию», «Я пишу по-русски» и «Я пишу о нефти» идентичный, но дифференцируется лексическое наполнение. По мере прохождения грамматического материала по общему владению иностранным студентам предлагаются аналогичные грамматические материалы по ЯСЦ.

Особенно важное значение приобретает проблема отбора общенаучной и терминологической лексики, подлежащей усвоению на начальном этапе обучения РКИ. Значения слов, терминологических словосочетаний, терминов должно быть не только раскрыто и пояснено во время занятий, но и закреплено, чтобы обучающиеся могли в любом контексте свободно узнавать и понимать их. Одновременно с закреплением необходимо развивать языковое чутьё, научить раскрывать значение незнакомых слов по словообразовательным элементам, по ассоциации с другими словами того же корня, по морфологическому оформлению, синтаксической функции, по контексту. Большое внимание уделяется в этой связи рассмотрению способов образования научных терминов с помощью словообразовательных ресурсов русского языка. Развитие догадки, языкового чутья на основе твёрдого знания является вспомогательным средством раскрытия лексического значения. Основным средством на начальном этапе изучения языка остаётся перевод.

Новый лексический материал обучающиеся должны усваивать и в связи с накопленным ранее запасом слов и терминов, связывать новые слова со старыми по признаку смежности, противоположности, по кругам понятий, по общим словообразовательным элементам. Лексику можно группировать по синонимам, антонимам, гнёздам.

Предлагаются задания на

– расстановку слов в алфавитном порядке: *нефть, газ, битум, ключ, асфальт, масло, лекарство;*

– определение одушевлённости/неодушевлённости (Кто это?/Что это?) существительных: *нефтяник, море, учёный, медицина, продукт, мир, город, состав, пламя, место, вышка, тело ;*

– поиск значения слова в словаре: *битум, асфальт, масло, топливо, вышка, песок, камень;*

– определение рода существительных: *порода, озеро, пласт, конус, дно, скважина, бензин, керосин, гудрон, уголь, сырьё*;

– образование форм единственного и множественного числа: *битум, источник, песок, камень, пласт, спирт, танкер, сосуд, туннель, кратер, поток, шельф, проект;*

– определение общей части слов (корня слова): *геология, геолог, геологический.*

В пособии представлены неаутентичные тексты, главной целью которых является отработка грамматического материала на лексике будущей специальности. Далее представлен фрагмент неаутентичного текста по теме «Горные породы» [1, с. 46-50]. В качестве предтекстового материала предлагается работа со схемой (см. рис.1), чётко представляющей частичную классификацию горных пород и помогающей иностранным студентам понять логику текста.

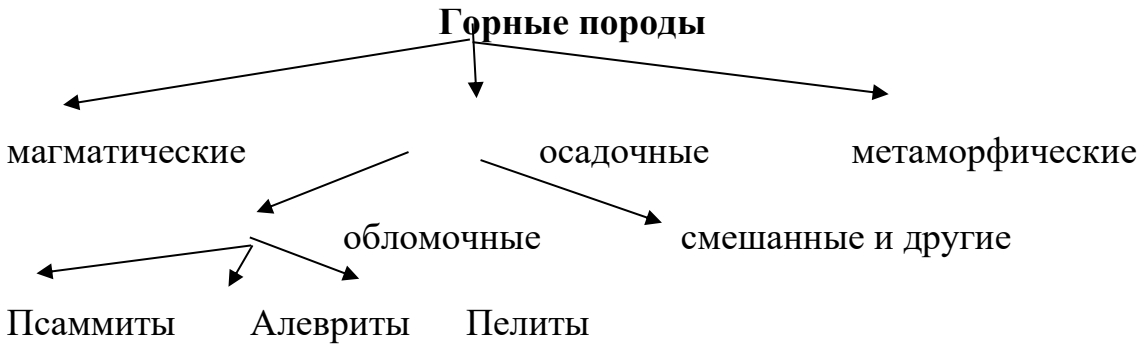


Рис. 1. Классификация горных пород

Горные породы – это минералы. Их классификация: магматические, осадочные, метаморфические.

Магматические горные породы. Мантийное вещество (магма) застывает и имеет кристаллическое строение. Интрузивные (глубинные) породы залегают **на глубине**. Эффузивные залегают **на поверхности**.

*Осадочные горные породы***.** Породы разрушаются на поверхности. Осадочные породы неплотные, пористые. Осадочные– это обломочные, смешанные и другие горные породы.

Обломочные породы – это псаммиты, алевриты, пелиты и другие. Псаммиты – это песчаные породы. Они рыхлые и сцементированные. Цемент

– вещество. Оно скрепляет минеральные обломки (зёрна). Цемент известковый, глинистый, железистый, кремнистый.

В данном тексте отрабатываются следующие грамматические категории:

1) единственное и множественное число существительных и прилагательных в именительном падеже;

2) употребление существительных в предложном падеже с глаголом «залегать»;

3) грамматическая конструкции: что? – это что?

Послетексовые задания направлены на то, чтобы актуализировать в устной форме специальную лексику. Иностранным обучающимся предлагается ответить на вопросы: «Какие вы знаете горные породы? Какие алевриты? Какие пелиты?»

Неаутентичные тексты несвойственны естественной письменной и устной речи, поэтому по мере накопления обучающимися грамматического материала необходимо от подобных текстов отказываться и обращаться к адаптированным аутентичным текстам. Подобный подход обеспечит иностранным студентам постепенное погружение в язык специальности, более быстрое освоение аутентичных адаптированных текстов, усвоение научной терминологии и ускорит изучение специальных дисциплин.

Список литературы

1. Основы нефтегазового дела / Т.В. Дмитриева, Л.М. Чижов и др. Уфа: УГНТУ, 2019. 200 с.

2. *Сёмина А.И.* Предметно-интегрирование обучение русскому-языку как иностранному на подготовительных факультетах российских вузов (физико-математический модуль): Автореф. дис. … канд. пед. наук. М.: МПГУ, 2020. 24 с.

3. *Смирнова Л.Е.* Формирование аутентичного речевого поведения у студентов языковых вузов как условие развития коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку // Вопросы гуманитарных наук. 2009. № 6(44). С. 221.

Демидова Елена Борисовна,
кандидат филологических наук,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
lena2707@yandex.ru,

Мартыненко Юлия Борисовна,
кандидат филологических наук,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
yliam@yandex.ru

ВИДЫ РАБОТЫ НАД СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования у иностранных учащихся навыков лингвистического анализа художественного текста, а именно изобразительно-выразительных возможностей словообразования, его стилистических функций с целью наиболее полного и глубокого осмысления идейного содержания произведений русской классики. Формулируя вопросы и задания по данной теме, авторы опирались на следующие методологические принципы: взаимосвязи и взаимообусловленности формы и содержания, координации общего и частного.

Ключевые слова: художественный текст; лингвистический анализ; словообразовательные средства; изобразительно-выразительные средства языка; иностранные учащиеся.

Demidova Elena,
PhD in Philology, Associate Professor,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
lena2707@yandex.ru,

Martynenko Julia,
PhD in Philology, Associate Professor,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
yliam@yandex.ru

TYPES OF WORK ON WORD - FORMATION FEATURES OF THE LITERARY TEXT IN A FOREIGN AUDIENCE

Abstract. The article is devoted to the problem of developing the skills of linguistic analysis of a literary text in foreign students, namely the figurative and expressive possibilities of word formation, its stylistic functions in order to most fully and deeply comprehend the ideological content of the works of Russian classics. Formulating questions and tasks on this topic, the authors relied on the following methodological principles: the relationship and interdependence of form and content, coordination of the general and the particular.

Keywords: literary text; linguistic analysis; word-formation means; figurative and expressive means of language; foreign students.

Для иностранных студентов-филологов чтение художественного текста на русском языке – важнейший аспект подготовки по выбранной специальности, сочетающий в себе овладение иноязычной речевой деятельностью, знакомство с русской литературой, а через ее посредство – со страной изучаемого языка. В преподавании РКИ художественный текст в первую очередь ценен своей многофункциональностью: работа с ним способствует комплексному развитию навыков устной монологической и диалогической речи иностранных учащихся, развивает навыки чтения и интерпретации художественного текста, расширяет и обогащает лексический запас учащихся.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом по РКИ (Третий уровень) иностранный учащийся должен уметь «понимать художественный текст на уровне, позволяющем проводить элементарный филологический анализ, детально понимать информацию, содержащуюся в тексте, и критически ее осмысливать» [3, с. 13].

Практика преподавания РКИ доказывает необходимость специального обучения восприятию художественного текста: даже при сравнительно свободном владении языком зарубежный читатель зачастую испытывает трудности в понимании идейно-художественной информации литературного произведения. Глубокое восприятие художественного произведения требует владения основами лингвистического анализа и знания законов искусства. Анализ художественного текста должен быть направлен на воспитание культуры чтения, включающей знание языка в его стилистическом многообразии, понимание образного языка произведения, умение воспринять целостный эстетический смысл текста. Способность проникновения в идейно-художественную сущность художественного текста дает возможность иноязычному читателю ощутить уровень духовной и нравственной культуры народа, воплощенной в произведениях литературы.

В связи с этим важным является прежде всего отбор художественных текстов. Тексты должны быть не только интересными, увлекательными с

точки зрения сюжета, но и значимыми в лингвостилистическом аспекте, знакомить учащихся с оригинальной русской литературой, повышая мотивацию к обучению.

Большинство иностранных учащихся-филологов, особенно продвинутого уровня владения русским языком (С1–С2), стремятся расширить свой кругозор, проявляют интерес к русской литературе. Учащиеся хотят её читать несмотря на то, что часто уровень владения русским языком не позволяет им самостоятельно осмыслить прочитанное.

«Творчество писателя, его авторская личность, его герои, темы, идеи и образы воплощены в его языке и только в нем и через него могут быть постигнуты», – писал В.В. Виноградов в работе «О языке художественной литературы» [1, с. 6]. «Пользуясь общенародным языком своего времени, писатель отбирает, комбинирует и – в соответствии со своим творческим замыслом – объединяет разные средства словарного состава и грамматического строя своего родного языка» [2, с. 22]. Именно поэтому следует познакомить иностранных учащихся с системным, комплексным характером оценки средств и способов создания образности (от фонетических до синтаксических), в то время как в практике преподавания РКИ господствует фрагментарный характер изучения изобразительно-выразительных средств, прежде всего метафорических.

Подобный подход позволит не только сформировать некоторые навыки лингвистического анализа художественного текста, но и рассчитан на закрепление, систематизацию и углубление теоретических и практических знаний по основным разделам курса русского языка (фонетике, словообразованию, лексике, морфологии и синтаксису).

Словообразовательный аспект среди других языковых средств художественной выразительности важен для рассмотрения на занятиях РКИ ещё и в силу того, что словообразованию, как отмечают в последнее время многие методисты, уделяется недостаточно внимания в практике преподавания, в то время как знание словообразовательной системы русского языка закладывает прочные основы для освоения лексики и морфологии.

Использование писателем словообразовательных средств может рассматриваться не только как источник художественной экспрессии, но и как важный параметр описания особенностей индивидуального стиля писателя.

Среди писателей-классиков выразительно-изобразительные возможности словообразования широко использовал в своих произведениях Ф.М. Достоевский. Кроме того, творчество данного автора широко известно за рубежом и иностранные студенты, как правило, уже знакомы с его произведениями.

Наблюдение стилистической функции словообразовательных аффиксов целесообразно начать с суффиксов субъективной оценки, поскольку данные модели, построенные на основе полной прямой мотивированности, прозрачны по своему значению и понятны для иностранных учащихся.

Весьма активны производные с суффиксами *субъективной оценки* в романе «Игрок», они интенсивно используются как в авторской речи, так и в речи персонажей. Например, в описании бюргерского образа жизни повтор слов с суффиксами субъективной оценки создает ироническую экспрессию:

«Положим, скопил фатер уже столько-то гульденов и рассчитывает на старшего сына, чтоб ему ремесло аль земл**ишк**у передать». Или: «На этих двух вечеринках я принужден был играть преглуп**е**йшую роль хозяина, встречать и занимать разбогатевших купч**ишек**, невозможных по их невежеству и бесстыдству разных военных поручиков, и жалких автор**ишек** и журнальных козявок...».

Здесь слова с суффиксами субъективной оценки используются как средство иронии и сатиры в авторской речи.

Суффиксы субъективной оценки используются также и как средство речевой характеристики персонажей, в частности, властной, капризной помещицы:

«И француз**ишка**? Ну да сама всех увижу»; «А теперь...доктор**ишк**у какого-нибудь позвать не забудь».

В романах Достоевского мы также видим постоянное подчеркивание связи мотивированного и мотивирующего слов, в одном контексте объединяются однокоренные и одноструктурные слова, актуализируется их словообразовательная структура.

Основным словообразовательным средством, к которому постоянно обращается автор в романе, является повтор, а именно два его основных типа: *деривационный (повтор однокоренных слов*) и *аффиксальный (концентрация в одном тексте слов, образованных по одной словообразовательной модели).*

Приставки порой становятся самостоятельными микрообразами, занимая значительное место в образной системе произведения (*про-, вы-, воз-)*: «Они готовы **про**ставить иногда на этих трех последних ударах все что у них есть в кармане – и действительно тут-то наиболее и **про**игрываются»; «Вновь **воз**родиться, **вос**креснуть. Надо им доказать...» («Игрок»).

Повтор одноструктурных слов активно используется в ранних произведениях Достоевского, в частности, в данном романе: «Полина **вс**пыхнула, я так и **вз**дрогнул»; «Я решительно не вижу ничего грязного в желании выиграть **по**скорее и **по**больше»; «Вся эта корысть и вся эта корыстная грязь, если хотите, была мне, при входе в залу, как-то сподручн**ее**, родственн**ее»**; «Мне все показалось так грязн**о**, как-то нравственно сквern**о** и грязно».

Подобный повтор усиливает значимость приставки или суффикса, что подчеркивается также употреблением антонимичных морфем в одном контексте или противопоставлением приставки и предлога или частицы: «Странное дело: мне было о чем **раз**думаться, между тем я весь **по**грузился в анализ ощущений моих чувств к Полине»; «Под влиянием всего этого недавнего вихря, **за**хватившего меня тогда в этот круговорот и опять куда-то **вы**бросив-

шего»; «Если тут борьба, то она еще **воз**высит, а не **у**низит»; «Мне не хотелось сердить собственного генерала, но мне захотелось теперь посердить Полину»; «Не менее аристократичен и обратный прием, замечать, то есть **при**сматриваться, даже **рас**сматривать, например хоть в лорнет, всю эту сволочь»; «... собственно для, чтобы посмотреть на процесс **вы**игрыша или **про**игрыша».

Усиление значимости повторяющейся приставки включает ее в круг речевых средств, формирующих сквозные образы. Именно это противопоставление «**про**играть–**вы**играть» встречается в ткани произведения семь раз, отражая основную тему романа и создавая особый накал повествования:

«Конечно, кой-когда в продолжение сезона появится вдруг какой-нибудь чудак, или англичанин, или азиат какой-нибудь, турок, как нынешним летом, и вдруг **проигрывает** или **выигрывает** очень много; остальные же все играют на мелкие гульдены... Как только я вошел в **игорную** залу (в первый раз в жизни), я некоторое время еще не решался **играть.** И почему **игра** хуже какого бы то ни было способа добывания денег, например, хоть торговли? Оно правда, что **выигрывает** из сотни один. Но какое мне до этого дело?»; «Вы были свидетелем, как она играет! Если она начнет **проигрывать**, то она уже и не отойдет от стола, из упрямства, из злости, и все будет играть, все будет играть, а в таких случаях никогда не **отыгрываются,** и тогда ... тогда...».

В данных отрывках повтор аффиксальный сопровождается повтором однокоренных слов, имеющих разные аффиксы.

Деривационный повтор играет важную роль в оформлении архитектоники текста, являясь средством когезии текста и организации его внутренней структуры. Это можно пронаблюдать на примере произведений А.П. Чехова, одного из любимых авторов у иностранных учащихся:« ... Те, которых она называла *знаменитыми* и великими, принимали ее, как свою, как ровню, и пророчили ей в один голос, что при ее *талантах*, вкусе и уме, если она не разбросается, выйдет большой толк. Она пела, играла на рояли, писала красками, лепила, участвовала в любительских спектаклях, но все это не как-нибудь, а с *талантом*; делала ли она фонарики для иллюминации, рядилась ли, завязывала ли кому галстук – всё у неё выходило необыкновенно художественно, грациозно и мило. Но ни в чём её *талантливость* не сказывалась так ярко, как в её уменье быстро знакомиться и коротко сходиться с *знаменитыми* людьми, стоило кому-нибудь прославиться хоть немножко и заставить о себе говорить, как она уж *знакомилась* с ним, в тот же день дружилась и приглашала к себе. Всякое новое *знакомство* было для неё сущим праздником. Она боготворила *знаменитых* людей, гордилась ими и каждую ночь видела их во сне. Она *жаждала* их и никак не могла утолить своей *жажды*»;

«... Каждый из них был чем-нибудь замечателен и немножко известен, имел уже имя и считался *знаменитостью*, или же хотя и не был ещё *знаменит*, но зато подавал блестящие надежды»; « ...Ольга Ивановна вспомнила

всю свою жизнь с ним, от начала до конца, со всеми подробностями, и вдруг поняла, что это был в самом деле необыкновенный, редкий и, в сравнении с теми, кого она знала, великий человек. И вспомнив, как к нему относились её покойный отец и все товарищи-врачи, она поняла, что все они видели в нём будущую *знаменитость*» («Попрыгунья»);

«*...апчхи*! *Чихнул*, как видите. *Чихать* никому и нигде не возбраняется. *Чихают* и мужики, и полицеймейстеры, и иногда даже и тайные советники. Все *чихают*. Червяков... поглядел вокруг себя: не обеспокоил ли он кого-нибудь своим *чиханьем*?»;

Данный материал отрабатывается в заданиях проблемного характера. Например, студентам могут быть предложены следующие вопросы:

1. Найдите примеры того, как автор использует средства словообразования для выражения основной идеи своих произведений.

2. Какую роль, на ваш взгляд, выполняет корневой повтор?

3. В каких случаях автор обращается к повтору аффиксальному?

4. Каково ваше мнение: связано ли использование словообразовательного повтора с «краткостью» стиля А.П. Чехова?

1. Прочитайте отрывок из произведения Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Найдите в тексте слова, имеющие суффиксы субъективной оценки.

2. В каких случаях они имеют уменьшительно-ласкательное значение, а в каких– уменьшительно-уничижительное?

3. Какую функцию, на ваш взгляд, выполняют указанные суффиксы в данном отрывке?

4. Обратите внимание на авторское новообразование «преступленьице». В чём состоит алогизм сочетания «крошечное преступленьице»?

5. Выпишите из текста группы однокорневых слов. Подумайте, с какой целью Достоевский использует «корневой повтор»?

Таким образом, производное слово становится отражением художественного мира писателя. С одной стороны, служит точности, емкости и сжатости повествования, а с другой, является носителем доминантного и символического смыслов. Задача преподавателя РКИ – показать эти возможности русского словообразования для иностранных учащихся, что позволит им лучше понять глубинный смысл художественного произведения, его идейный замысел.

Список литературы

1. *Виноградов В.В.* О языке художественной литературы. М.: Гослитиздат, 1959. 656 с.

2. *Виноградов В.В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове. М.: Высшая школа, 1972. 616 с.

3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. М.; СПб: Златоуст, 1999. 44 с.
4. *Достоевский Ф.М.* Игрок. М.: АСТ, 2017. 224 с.
5. *Чехов А.П.* Рассказы. М.: Нигма, 2020. 216 с.

Домбровский Тадеуш Станиславович,
старший преподаватель, магистр,
Лодзинский университет,
Лодзь, Польша;
tadeushd@mail.ru

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛЬСКИХ ШКОЛАХ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ (ИСТОРИЧЕСКИЙ ОЧЕРК)

Аннотация. В статье представлены и проанализированы лингводидактические методы, используемые в процессе обучения русскому языку в польских школах, начиная с послевоенного периода до настоящего времени.

Ключевые слова: грамматико-переводной метод; комбинированный метод; активный метод; ситуативный метод; репродуктивно-креативный метод; коммуникативный метод

Dabrowski Tadeusz,
Senior Lecturer, MA
University of Lodz,
Lodz;
tadeushd@mail.ru

METHODS OF TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN POLISH SCHOOLS AND EFFICIENCY OF ITS USE (HISTORICAL OUTLINE)

Abstract. The article presents and analyzes the glottodidactic methods used in the process of teaching the Russian language in Polish schools, from the post-war period to the present.

Keywords: grammar-translation method; combinatory (mixed) method; active method; situative method; reproductive-creative method; communicative method

Начиная с середины 40-х – начала 50-х гг. прошлого столетия на освобожденных от военных действий территориях польские власти пытались возобновить деятельность школ.

Как пишет Октавия Опульска-Данецка, 1 сентября 1944 года вышел циркуляр начальника Департамента просвещения о введении в программы средних школ (гимназий) русского языка как факультативного для изучения предмета [6, с. 7].

Русский язык в качестве обязательного в программу обучения 1 и 2 классов гимназии был введен Министром образования согласно распоряжению от 12 июня 1945 года. При этом следует отметить, что русский язык вводился наравне с западноевропейскими языками, такими как английский, французский и немецкий.

Развитию и совершенствованию системы образования в Польше способствовало создание в Варшаве в 1945 г. двух издательств – „Государственное предприятие школьной печатной продукции" *(Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych)* и „Наш книжный магазин" *(Nasza Księgarnia*), которые массово печатали относительно дешевые учебники и пособия.

Начиная с 1949 года русский язык был введен в качестве обязательного во всех типах школ.

Разумеется, процесс успешного преподавания русского языка как иностранного не мог осуществляться без методического фундамента, т. е. «*совокупности методов, способов, приемов обучения, направленных на овладение иностранным языком»* [1, с. 140].

Без теоретических знаний о правилах и формах преподавания учителя русского языка зачастую работали интуитивно, заставляя учащихся заучивать наизусть лексику и тексты. В основном, проблема заключалась в том, что учителями-русистами были носители языка, а также репатрианты, которые обучались в советских школах и вузах, выходцы из смешанных семей и т. п. Они владели русским языком, но не были специалистами по данному предмету. Они подсознательно восстанавливали по памяти формы работы своих школьных/вузовских учителей и использовали их методы, забывая о том, что это были приемы по обучению русскому языку как родному, а не иностранному.

Для большей распространенности выбора учащимися русского языка для изучения решением министерства обучение русскому языку начиналось с 6 класса, а с 1950 г. уже с 5 класса основной школы.

С целью быстрого обеспечения образовательных кадров создавались педагогические лицеи, организовывались педагогические курсы для учителей, вскоре также на территории страны вновь открылись существующие до войны высшие учебные заведения, а также были учреждены новые, в том числе в Лодзи, Торуни, Люблине и пр.

К работе с потенциальными будущими учителями привлекались опытные довоенные учителя-практики и вузовские преподаватели.

Настоящим подспорьем для учителей-русистов был журнал «*Русский язык*», первый номер которого вышел в свет в 1948 году.

Целью этого журнала было обучение и совершенствование учительских кадров русистов. Журнал выполнял функцию справочника для начинающих и менее опытных русистов. В нем рассматривались различные вопросы и трудности в преподавании языка, там высказывались и публиковали свои статьи ученые, учителя-практики, а также представители разных методических теорий и школ. Журнал просуществовал до 1990 года. Начиная с 1991 года дидактические материалы по русскому языку публикуются как вкладыш-приложение к журналу «Иностранные языки в школе» („*Języki Obce w Szkole"*), издаваемому с 1957 года.

Работа с русским языком в школах велась до начала 60-х гг. по старым учебникам конца 40-х - 50-х годов XX века.

Основой учебных материалов для проведения уроков русского языка были учебники и учебные пособия, изданные в ПНР для самостоятельного изучения русского языка или для работы с данным материалом в школах, либо на курсах для взрослых.

Начиная со II половины 50-х гг. прошлого столетия стали распространяться новые идеи в преподавании русского языка, появились более требовательные программные инструкции и пр. Большую методическую помощь польскому русисту в организации учебного процесса оказывал открытый в середине 50-х годов Варшавский филиал Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина в Москве.

В начале 60-х годов появились критические мнения об эффективности и методах обучения русскому языку.

В 1962–1971 годах была проведена реформа основных и полных средних школ. Улучшились условия работы, оборудование школ, что повлияло на уровень приобретаемых школьниками знаний, умений и навыков. Учителя могли повышать свою квалификацию в созданных 2-летних педагогических училищах *(Studium Nauczycielskie*) и в 1969 году педагогических институтах (*Wyższe Szkoły Pedagogiczne)*, а также посещая занятия на заочном или вечернем отделениях вузов.

В то время наиболее крупным и важным центром формирования основ методики преподавания русского языка была кафедра русского языка и литературы Краковского педагогического института во главе с отцом польской методики преподавания русского языка **Влодзимежем Галецким** [3, с. 249–253; 5, с. 25].

Прежде чем создать свой первый учебник по методике обучения русскому языку [2], В. Галецкий за 1948-1963 годы опубликовал, в частности, в журнале «Русский язык», около пятидесяти статей, затрагивая в них все практические вопросы преподавания и изучения русского языка во всех видах польских школ того времени [7, с. 22].

Сотрудники кафедры под руководством В. Галецкого работали над методическими основами обучения русскому языку с учетом специфики языка (близкородственный польскому языку, славянский язык).

Как известно, родственность (сходство, подобие) в какой-то мере помогает, в частности, при пассивном владении языком (например, при понимании речи на слух, чтении текстов и пр.). Однако такая корреляция языков сильно мешает в процессе выработки умений и навыков активного владения языком (например, наблюдалась сильная интерференция, смешивание слов, грамматических и синтаксических форм, неправильное использование форм глагольного управления и пр.).

Авторы новой концепции в обучении русскому языку многократно отмечали, что из существующей советской методики они могли черпать материал лишь частично, пытаясь внедрить в польские школы только универсальное. Нельзя было полностью использовать положения советской методической школы, поскольку в то время она еще не предусматривала форм работы в нерусских школах (журнал «*Русский язык в национальной школе*», освещающий главные направления в обучении русскому языку как неродному, стал издаваться в СССР Академией педагогических наук РСФСР лишь с 1957 года).

Анализируя первые научные статьи и труды авторов краковской методической школы, следует отметить, что они первыми отрицали повсеместно существующий в польских школах *грамматико-переводной метод* в пользу ***прямого метода***, заключающегося в полном уходе от опоры на родной язык учащегося. Данный метод был направлен на развитие говорения, доведение до автоматизма употребления в потоке речи слов / выражений / конструкций путем многократного их повторения. Основная идея такого метода обучения – это общение без строгого соблюдения грамматических форм и норм языка.

Такие формы работы требовали создания соответствующих условий: носитель русского языка (фонетический образец, эталон речи), речевая обстановка, создание реалий для проведения бесед, речевых ситуаций и пр.

К сожалению, положения прямого метода зачастую оставались лишь в идеале, поскольку в 50-60 гг. прошлого столетия польские школы не располагали еще соответствующими кадрами и условиями для его внедрения. Кроме того, оказалось, что польские учащиеся не готовы полностью отказаться от использования на занятиях польского языка, поэтому методисты предложили ***смешанный метод***.

Суть этого метода в том, что упор делается на общение, подражание и продуцирование речи на русском языке, польский язык используется для экономии времени при необходимости объяснения новой лексики, грамматических явлений, сопоставлении/переводе оборотов речи и пр.

Как в своей монографии, посвященной эволюции теории обучения русскому языку в польской школе, пишет Халина Зайонц, при использовании

данного метода обучения русскому языку было рекомендовано совмещать упражнения по говорению с заданиями по аудированию [9, с. 15].

Целью такого вида заданий было формирование умений и навыков по восприятию русской речи на слух и совершенствованию правильности / грамотности и чистоты речи (работа с русскими загадками, пословицами, стишками / стихами, песенками и пр.).

Данный метод предусматривал использование как продуктивных, так и репродуктивных упражнений. Репродуктивные упражнения главным образом опирались на тексты из учебника. Это были задания типа: 1) вопросы-ответы; 2) устный пересказ текста; 3) пересказ текста от имени отдельных героев, с изменением содержания (например, окончания повествования) и пр. В свою очередь, к продуктивным заданиям относились: 1) рассказы о буднем дне; 2) рассказы об эмоциях, переживаниях учащихся под влиянием определенных событий; 3) рассказы об искусстве (на основании репродукций картин, графики, иллюстраций и пр.); 4) диалоги (с учителем и с коллегой); 5) беседы о явлениях повседневной жизни, литературе и пр.

Излюбленной формой заданий, которые учителя предлагали изучающим русский язык, были пересказы близко к тексту (т. е. практически наизусть), заучивание стихотворений, а также спонтанный перевод с польского языка на русский фраз, произнесенных/прочитанных учителем.

В. Галецкий в своей теории четко определил, в каких случаях допускается в ходе занятий использование учителем и учеником родного языка. Он называет 3 таких ситуации: 1) для экономии времени при объяснении трудных, непонятных слов и оборотов речи, отличных от польских лексем и конструкций, но при условии, что исчерпаны другие методы презентации слова / выражения или они оказались безрезультатны; 2) при переводе с русского языка на польский (для контроля, насколько учащиеся понимают отдельные фразы текста, языковые нюансы, стилистические оттенки и пр.) и с польского языка на русский для закрепления пройденного лексико-грамматического материала; 3) при обучении грамматике, которую по рекомендациям программы обучения нужно вводить на родном языке учащегося с незначительным вкраплением русских слов и терминов для лучшего понимания материала и постепенного привыкания к русским грамматическим определениям, не требуя от учеников их знания и использования. Лишь на более высоком уровне владения языком разрешается вводить грамматический материал на русском языке, призывая учащихся к оперированию терминологией.

При обучении грамматике и переводу литературных текстов В. Галецкий рекомендовал использовать ***сопоставительный метод***, когда учащийся более сознательно использует знания по структуре и грамматике родного языка, во избежание ошибок в русском языке.

Наряду с В. Галецким сторонниками смешанного метода были и другие методисты-дидакты, представляющие как академические центры (Кристина Иван, Януш Генцель, Владислав Возневич и др.), так и другие заведения, в

том числе Головной методический центр (например, Октавия Опульска-Данецка, инспектор варшавских школ и с 1951 г. по 1963 г. редактор журнала «Русский язык»).

Положения смешанного метода обучения русскому языку нашли свое отражение в текстах и заданиях учебников и учебных пособий по русскому языку для всех типов польских школ, авторами которых в 60-х гг. прошлого столетия являлись Надзея Модлинска, Октавия Опульска-Данецка, Зыгмунт Гарбовский, Янина Бем, Вероника Гальфтер и др.).

Противниками данного метода являлись Мечислав Дзеконский и Людвик Гроховский.

Они утверждали, что использование на практике положений теории В. Галецкого приводят к предпочтению письма говорению. Кроме того, подчеркивали отсутствие лексического и грамматического минимумов, что усложняло процесс обучения и разделение лексики на активную и пассивную. **Мечислав Дзеконский** отмечал также невозможность для учащихся произвести по-русски анализ языка и стиля литературного произведения, а также написания ими на русском языке более развернутого сочинения на сложную тему.

Под влиянием критических голосов В. Галецкий модифицировал свою теорию, предложив ***активный метод*** обучения.

Теоретические основы ***активного метода*** обучения русскому языку сформулировали **Петр Номанчук** и **Ольгерд Спиридович**.

Наиболее последовательный популяризатор этого метода – Януш Генцель – добился в 1963 году введения данного метода в качестве обязательного во всех польских школах. Наиболее отчетливо данный метод проявлялся на вводном этапе обучения русскому языку, который был разделен на 2 части: 1) вводный курс аудирования и говорения (*период «без учебника»* - „*okres bezpodręcznikowy”*) и 2) основной этап (*введение русского алфавита, чтение и письмо*).

Активный метод базируется на *аудиолингвальном методе* обучения, суть которого заключается в превосходстве устной речи над письменной. Поэтому учащийся вначале вырабатывает навыки устной речи (*аудирование* и *говорение*), а затем усваивает навыки письменной речи (*чтение* и *письмо*). Основной единицей для слухового восприятия и усвоения является фраза. Формирование автоматизма и правильности в употреблении совершается путем тренировочных блоков упражнений (зачастую лишь с одним подстановочным элементом), так называемых „*dryli”*.

В ответ на реформу в обучении русскому языку в 5-8 классах восьмилетней основной школы 1963 года была разработана новая программа обучения, предусматривающая более активное использование учащимися живого русского языка.

Дополнением к школьным учебникам были аутентичные советские школьные учебники, учебники по русскому языку для иностранных уча-

щихся и учебники для нерусских школ, советские газеты и журналы (*например, Пионерская правда, Правда, Известия, Советский Союз, Огонек*, *затем с конца 60-х гг. Спутник и др.*), иллюстрации, фотографии, рисованные истории, например, Х. Бидструпа и т. п.).

В 70-х годах благодаря М. Дзеконскому в методике обучения русскому языку получил распространение ***ситуативный / устно-ситуативный метод***.

Согласно данному методу, учитель должен разрабатывать упражнения на развитие устной речи, создавать в аудитории (также с использованием ТСО) такие жизненные ситуации, которые позволят учащимся устно, с помощью определенных моделей русских предложений и структур, выражать свои мысли и эмоции.

Репродуктивно-креативный метод обучения русскому языку возник как реакция на господствующий в 60-х годах практически во всех школах активный метод обучения. Датой формулирования данного метода считается 1963 год, когда его создатель **Януш Генцель** впервые использовал его в качестве эксперимента на занятиях по практике русской речи в филологической аудитории 1 курса русской филологии Краковского педагогического института. Следует отметить, что данный эксперимент продолжался 5 лет, и в июне 1968 года группа тестируемых студентов закончила учебу в вузе, показав хорошие результаты во владении русским языком.

Названный метод напоминает современное течение в западной глотодидактике, которое получило название *когнитивного подхода.*

Целью введения данного метода было максимальное приближение речи учащихся к речи носителей русского языка. Этого планировалось достичь соответствующими упражнениями, порождающими речь, языковыми комментариями, использованием знаний из области грамматики польского языка и пр. Учащийся на каждом этапе обучения мог оценить свои достижения и адекватно их воспринять.

Процесс обучения был разделен на 6 этапов: 1) в течение 3-4 недель учащиеся отрабатывают артикуляцию (без использования лингафонного кабинета, аудиозаписей и пр.), повторяя вслед за преподавателем набор звуков, слов и словосочетаний, при этом вводятся уже правила правописания; 2) следующие 4 недели – учащиеся очень активно работают над всеми русскими интонационными конструкциями, при этом повторяются и закрепляются все правила правописания, изучаемые на первом этапе; 3) заучивание наизусть и воспроизведение текстов с точным использованием слов, выражений, конструкций и пр., т. е. пересказ близко к тексту, продолжается введение правил русского правописания; 4) II и III семестры учебы – период устной репродукции текстов рассказов, диалогов на бытовые темы, причем учащиеся воспроизводят тексты более свободно, однако со строгим соблюдением фонетических, интонационных, грамматических и стилистических норм, в дальнейшем изучается и закрепляется русская орфография; 5) IV-VI семестры учебы

– формирование умений и навыков самостоятельного высказывания на темы, затронутые в пройденных текстах, а также произведениях искусства, фильмах, представленных ситуациях и т. п., при этом продолжается введение правил русского правописания, а также вводится практическая грамматика; 6) VII–X семестры учебы – период формирования свободного и самостоятельного высказывания на темы с опорой на изученные тексты (*вопросы литературы и культуры, общественно-политическая проблематика, тексты о повседневной жизни* и пр.).

В результате работы по такой методике, по мнению Януша Генцеля, достигается всестороннее владение русским языком при соблюдении образцовой фонетики и интонации [4, с. 6].

Положения теории Януша Генцеля, а также результаты проведения эксперимента – введения в 80-х гг. ***репродуктивно-креативного метода*** в школах на территории 5 польских воеводств (Познанского, Щецинского, Тарнувского, Краковского и Новосонченского) были опубликованы в журнале «*Русский язык за рубежом», 1988, вып. № 2 (112).*

Положения ***коммуникативного метода*** обучения русскому языку были сформулированы в России в 70-х годах Е.И. Пассовым и изложены в работах «*Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностранных языков»* в 1985 г. и *«Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению»* в 1989 г.

В дальнейшем этот метод изучался В. Г. Костомаровым и О. Д. Митрофановой, что нашло отражение в их работе 1988 г. «*Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*».

Согласно положениям этого метода коммуникационной единицей является речевое действие, критерием выбора речевого действия является семантическая интенция говорящего, овладение языком как средством коммуникации предусматривает сформирование коммуникативной компетенции, которая вместе с лингвистической и культурологической определяет цели и результаты обучения. Формирование данных компетенций происходит в тщательно подобранных коммуникационных ситуациях, которые являются стимулами для возникновения семантических интенций и актов говорения.

Данный метод нашел распространение в Польше в конце 80-х годов прошлого столетия, и он по сей день существует во всех типах учебных заведений. Основной целью данного метода является выработка коммуникационной компетенции, понимаемой как умение эффективного и адекватного для данной ситуации общения и/или получения либо передачи информации. Для достижения этой цели необходимо изучить грамматику данного языка, во избежание нарушения коммуникации. Однако от высказываний учащихся не требуется полная речевая правильность. Презентация учителем материала главным образом заключается в создании ситуаций, в наибольшей степени приближенных к действительности (визуализация/наглядность). Использо-

вание учащимся родного языка в учебном процессе сводится к необходимому минимуму. Активно в ходе занятий используются диалоги и ролевые игры.

Сторонниками данного метода являлись **Владислав Возневич**, который свою позицию изложил в двух монографиях и многочисленных научных статьях [8, с. 6–8], а также Элеонора Бенедицка, Веслава Мальчевска и Марек Шалка.

В польских школах широко используется в учебном процессе коммуникативный принцип общения, в реализации которого 1) важны цель общения, содержание и результат речевого действия **без уделения особого внимания форме и правильности речи**; 2) к учащемуся применяется индивидуальный подход с учетом его речевых способностей, качества слуха, характеристики памяти (слуховая или зрительная), типа личности (интроверт или экстраверт), а также увлечений, мировоззрения, жизненных ценностей, занимаемой позиции в группе учащихся и пр.; 3) в процессе обучения используются дополнительные аутентичные стимулирующие наглядные материалы в форме рекламных листовок, объявлений, карт городов, схем метрополитена, расписания авиарейсов, кулинарные рецепты, руководства по эксплуатации бытовой техники и т.п.

Главная цель преподавателя – это снять у учащегося языковой и психический барьер, вывести его в спонтанную русскую речь как при аудировании, так и при говорении. При этом методе работы все классические „фундаменты” урока, такие как лексика, грамматика, преподносятся как-то по ходу, незаметно, в виде ситуации, сценки и т.п. Некоторые считают, что максимально приближенная к действительности ситуация, представленная учащимся с использованием эмоционально окрашенной лексики, способствует быстрому и более эффективному запоминанию данного материала занятий.

Относительно применения данного метода на занятиях по русскому языку существуют разные мнения. В процессе разыгрывания различных сценок легко разрушается барьер между преподавателем и учащимся, и это усложняет будущие контакты, например, в случае форм контроля по языку. В процессе веселой, увлекательной, приятной языковой игры учащемуся очень легко переступить грань дозволенного и заменить общение с преподавателем в общение со «своим сверстником».

На наш взгляд, чрезмерное использование на занятиях игровых и наглядных элементов вызывает оживление в аудитории и радостный настрой, однако одновременно зачастую превращает урок в аттракцион. Во время такого урока учащиеся часто придумывают иррациональные ситуации и проводят оживленные диспуты по пустякам, говорят лишь бы говорить. Факт, что для составления диалога они используют определенную лексику, не радует.

Для реализации всех положений данного метода как для учащихся гимназий, так и для лицеистов были разработаны многие серии учебников. Некоторые из учебников сопровождались методическими пособиями для учителей.

Начиная с 90-х годов прошлого столетия и до настоящего времени в большинстве учебных программ, учебников и учебных пособий по русскому языку для основных, неполных средних и средних школ, а также высших учебных заведений находит свое применение **коммуникативный метод** обучения.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Gałecki W*. Zasady nauczania języka rosyjskiego (Metodyka). Podręcznik dla szkół wyższych. Warszawa, 1957. 378 c.
3. *Gałecki W*. Metodyka nauczania języka rosyjskiego // Wyższa Szkoła Pedagogiczna w pierwszym piętnastoleciu rozwoju: 1946–1961 / Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny, Zeszyt 18. Kraków, 1965. C. 249–253.
4. *Henzel J*. Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną, Wydawnictwo Naukowe WSP. Kraków, 1978.
5. *Lorenz K*. Szkoła metodyczna Włodzimierza Gałeckiego // Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Rusycystyczne II, 1967. Z. 27. C. 25–34.
6. *Opólska-Danecka O.* Nauczanie języka rosyjskiego w szkołach polskich od r. 1945 do chwili obecnej // Jezyk rosyjski. 1954. No. 6. C. 7.
7. *Opólska-Danecka O*. Moja współpraca z Włodzimierzem Gałeckim (ze wspomnień redaktora) // Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoly Pedagogicznej w Krakowie. Prace Rusycystyczne II, Z. 27, 1967. C. 21–23.
8. *Pacholczyk T.* Słowo o Jubilacie // Studia Rossica Posnaniensia. 38. C. 5–11.
9. *Zając H.* Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950–2000. Część I – Metody glottodydaktyczne. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej. Kraków, 2008. 182 c.

Досмаханова Райкул Амандыковна,
кандидат филологических наук, доцент,
Алматинский университет энергетики и связи имени Г. Даукеева,
Алматы, Казахстан;
dosmakhanova@mail.ru,

Ажиев Канат Омирзакович,
кандидат филологических наук, доцент,
Алматинский университет энергетики и связи имени Г. Даукеева,
Алматы, Казахстан;
azhievk@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛОВАРЕЙ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности работы со словарями в процессе обучения русскому языку студентов технического вуза. Определяются виды словарей и специфика их применения как на практических занятиях, так и во время самостоятельной работы студента с преподавателем (СРСП). Отмечается роль интерактивных словарей для формирования языковой компетенции студентов. Подчеркивается необходимость терминологических словарей в языковом образовании. Делается вывод о том, что работа с разными видами словарей является неотъемлемой частью языковой подготовки студентов технического вуза.

Ключевые слова: словарь; словарная работа; интерактивные словари; двуязычные словари; терминологические словари; словарный запас.

Dosmakhanova Raikul,
PhD in Philology, associate professor,
Almaty University of Power Engineering and Telecommunications
named after Gumarbek Daukeev
Almaty, Kazakhstan;
dosmakhanova@mail.ru,

Azhiev Kanat,
PhD in Philology,
Almaty University of Power Engineering and Telecommunications
named after Gumarbek Daukeev
Almaty, Kazakhstan;
azhievk@mail.ru

USE OF DICTIONARIES IN ENGINEERING STUDENTS LANGUAGE TRAINING

Abstract. The article discusses the features of using dictionaries in the process of teaching Russian to technical university students. The types of dictionaries and the specifics of their use are determined both in practical classes and during the student's independent work under the teachers' supervision (TSIS). The necessity of terminological dictionaries in language education for professionally purposes is also emphasized. The authors concluded that work with different types of dictionaries is an integral part of the language training of students at a technical university.

***Key words*:** dictionary; vocabulary training; interactive dictionaries; bilingual dictionaries; terminological dictionaries; vocabulary.

Известно, что сегодня вузы Казахстана работают над реализацией государственной программы трехъязычия. Приоритетными направлениями такой программы в соответствии с реалиями современного мира являются укрепление международных связей, повышение качества знаний до уровня мировых стандартов. В связи с этим качественная подготовка студентов предполагает не только формирование определенных теоретических знаний, умений и профессиональных навыков, но и овладение казахским, русским и английским языками специальности. Одно из старейших высших учебных заведений Казахстана, Алматинский университет энергетики и связи имени Гумарбека Даукеева, осуществляет языковую подготовку будущих инженеров в рамках программы трехъязычия. Стратегической задачей названного университета является формирование лингвопрофессиональной компетенции и подготовка высококвалифицированных полиязычных специалистов в области IT, энергетики и телекоммуникаций. Несомненно, обучение языкам – это сложная комплексная работа, выполняемая профессорско-преподавательским составом кафедры языковых знаний как в аудиторное время на практических занятиях, так и во внеаудиторное время в виде самостоятельной работы студента с преподавателем (СРСП), а также в ходе разнообразных учебно-воспитательных плановых мероприятий культурологического и познавательного содержания (экскурсии в музеи, походы в театр, встречи с известными людьми, тематические вечера в библиотеке и в студенческих общежитиях, языковые олимпиады, студенческие конкурсы и т.п.). Очевидно, преподаватель языковой дисциплины должен создать для обучающихся языковую среду для учебного и культурного общения, поэтому он не может ограничиться только плановыми контактными часами.

Согласно учебным планам, на первом курсе изучаются общеобразовательные дисциплины «Казахский/русский язык» и «Английский язык», а на втором курсе – в качестве вузовского компонента по выбору «Профессиональный казахский/русский язык» и «Профессионально ориентированный

английский язык». Указанные дисциплины нацелены на формирование лингвопрофессиональной компетенции обучающихся, интегрирующей общекультурные, интеллектуальные, социальные и профессиональные качества специалиста. В процессе языковой подготовки преподаватель-языковед наряду с программными учебниками и учебными пособиями использует богатый дидактический и иллюстративный, в том числе учебно-справочный материал как на бумажном, так и электронном носителях. Особое место в языковом образовательном процессе занимают разные виды словарей. Если лингвистические словари способствуют обогащению словарного запаса и пониманию лексического значения слов, то энциклопедические словари расширяют фоновые знания обучающихся. Следовательно, «для того чтобы обогатить словарный запас, научить учащихся умению красиво, понятно выразить свои мысли, большую роль играет использование на занятиях в школе и вузе различных типов словарей» [5, с. 130]. Очевидно, справедливо мнение М.К. Тутарищевой о том, что «работа со словарями как в школе, так и в вузе не получила достаточного внимания. Поэтому данная проблема до сих пор остается достаточно актуальной» [5, с. 126]. В связи с обозначенной проблемой следует рассмотреть вопросы использования словарей в процессе преподавания русского языка как второго студентам технических вузов с казахским языком обучения: особенности словарной работы и виды словарей при выполнении тех или иных заданий.

Согласно типовой программе, утвержденной МОН Республики Казахстан, языковое обучение в неязыковых вузах на первом курсе ведется по уровням. В связи с этим на каждом практическом занятии в группах студентов с элементарным или средним уровнем владения русским языком (сертификационные уровни А1, А2, В1), при чтении и анализе аутентичных текстов в обязательном порядке проводится словарная работа. Обучающиеся ищут значения непонятных слов в толковых словарях, а также их перевод – в двуязычных словарях. При этом студенты могут использовать как электронные словари, так и традиционные справочные издания на бумажном носителе. «Каждая из версий словарей имеет свои плюсы и минусы. Электронные словари не могут во всех отношениях заменить обычные словари, а традиционные книжные словари уже не в состоянии удовлетворить во всех отношениях притязательных пользователей» [4, с. 178]. Несомненно, электронные словари мобильны и удобны в применении. Они позволяют сэкономить время. Вместе с тем в электронном источнике наряду с транскрипцией слова имеется и его звуковое воспроизведение. А работа с традиционным печатным изданием более трудоемкая. При ее выполнении студенту необходимо элементарное знание алфавита и структуры конкретного слова, а также логическое мышление и творческий подход на более сложном уровне.

Пожалуй, следует согласиться с Э.М. Гринштейн, которая считает, что «В обычную разговорную речь приходят новые слова, термины, устойчивые

словосочетания. Вся эта лексика не может быть адекватно отражена в «бумажных» словарях по той простой причине, что они слишком долго готовятся. Фактически многие словари, которые сформировались в языковой атмосфере середины века, сильно устарели. В них не указаны современные значения старых слов, а многие новые слова просто отсутствуют. Буквальное перенесение таких словарей на компьютеры бесперспективно. Решить данную задачу под силу лишь электронным словарям» [2, с. 178]. Многие современные исследователи отдают предпочтение электронным словарям в процессе языковой подготовки. Так, И.С. Кашеварова отмечает их динамичность «как возможность постоянного пополнения, коррекции, изъятия устаревших данных» [3, с. 47]. И.В. Борисова полагает, что «в условиях новой парадигмы образование приобретается не на основе систематического обучения, а на основе информационного потока с экрана, и вследствие этого носит фрагментарный и, большей частью, прикладной характер. <…> Именно этим, по нашему мнению, и объясняется тот факт, что на аудиторных занятиях по иностранному языку, а также при выполнении домашнего задания, практически все студенты (несмотря на строгие запреты большинства преподавателей) предпочитают пользоваться электронными словарями и переводчиками, а не бумажными словарями и справочниками» [1, с. 169]. А.И. Гоняева и В.В. Чигинцева считают, что «Электронное словарное издание, постоянно пополняясь, позволяет поисковой компьютерной системе объяснять различные языковые единицы в разных аспектах: структурном, семантическом, когнитивном, динамическом, функциональном» [2, с. 111].

Безусловно, в цифровую эпоху с развитием информационно-коммуникативных технологий электронная справочная литература в процессе языковой подготовки имеет первостепенное значение. Роль электронных словарей велика и в связи с онлайн обучением в условиях пандемии. В этом плане при обучении студентов-казахов русскому языку весьма продуктивна работа с интерактивными словарями (*Словари. ру, Словари 21века, Грамота.ру*). В ходе работы с интерактивными словарями у студентов разных сертификационных уровней (от А1 до С1) формируются познавательные и коммуникативные языковые компетенции. Например, большую роль в формировании орфографической грамотности у студентов играет использование интерактивного орфографического словаря с веб-ресурса *Словари.ру*. Не подлежит сомнению, что интерактивные словари позволяют значительно экономить время. С помощью навигации на интернет-площадке можно быстро найти нужное слово, а благодаря гиперссылке есть возможность без особых усилий перейти на нужную часть словарной статьи.

Вместе с тем нельзя умалять роль и традиционных печатных изданий. Ведь в интернет-источниках, в том числе в электронных словарях, порой встречается и непроверенная, неточная информация. В связи с этим преподавателю необходимо постоянно осуществлять контроль и анализ используе-

мого электронного материала. В итоге на каждом практическом занятии целесообразно проводить словарную работу, для выполнения которой студенты самостоятельно ищут нужную информацию в электронных словарях, а также в традиционных печатных трудах. Завершая программную лексическую тему, рассчитанную на три академических часа, студенты выполняют итоговое задание («Итак, я обогатил свой словарный запас …»): перечисляют слова и словосочетания по конкретной теме и объясняют их значение. При выполнении такого итогового задания также необходимы словари.

На специальном занятии в форме самостоятельной работы преподавателя со студентом (СРСП) целесообразно ознакомить студентов с видами словарей, со структурой словарной статьи, с методикой работы со словарями. Такое занятие можно провести в форме конференции. Сами обучающиеся могут самостоятельно подготовить познавательную информацию о различных словарях в форме презентации. Продуктивна игровая технология в процессе работы со словарями. При этом можно проводить викторины, конкурсы, ролевые игры («Словари заговорили», «В мире слов», «В гостях у словаря», «Словарь – это вселенная…» и т. п.). Несомненно, такие занятия будут способствовать не только привитию навыков работы со словарями, но и мотивируют обучающихся к использованию словарей. Игры соревновательного плана («Кто знает больше слов?», «Кто быстрее назовет слово?» и т. п.) помогут студентам, прежде всего, пополнить активный словарный запас. Для того чтобы заинтересовать студентов и заставить их систематически обращаться к толковым и двуязычным словарям, целесообразно дать им информацию и о словарях языка писателей, например, о словаре языка Пушкина. Такие сведения будут мотивацией для обучающихся к совершенствованию языковых знаний и обогащению лексического запаса.

На практических занятиях в процессе языковой подготовки наряду с изучением готового дидактического материала студентам даются задания по самостоятельному продуцированию текстов на определенную тему (эссе, сочинение и т.п.). При этом обучающиеся должны использовать словари синонимов, антонимов, фразеологических оборотов, крылатых выражений и т.п. для того, чтобы более точно выразить свою мысль. Наряду с лингвистическими словарями обучающиеся могут найти обширную познавательную информацию в энциклопедических словарях. Так, при изучении темы «Труд, профессия» необходимо обратиться к словарям и справочникам профессий для всестороннего ознакомления как с многочисленными видами профессий, так и с особенностями инженерных специальностей. Ведь языковая подготовка в вузе имеет профессионально ориентированный характер. В связи с этим студентам предлагаются специальные учебные тексты, в которых встречаются узкоспециальные термины. Поэтому обучающимся необходимо привить навыки работы с терминологическими словарями. Студенты инженерных специальностей в ходе чтения и анализа технических текстов составляют глоссарии с помощью терминологических словарей. Будущий инженер

в ходе языковой подготовки использует чаще всего терминологические словари специальности. На практических занятиях преподаватель должен представить студентам полную информацию о терминологических словарях конкретной специальности (на казахском/русском языке, двуязычных, на электронном и бумажном носителях), сведения об их составителях. В свою очередь обучающиеся должны продемонстрировать навыки работы с терминологическими словарями.

На занятиях по дисциплине «Профессиональный русский язык» доминируют темы, связанные с изучением технической терминологии, поэтому студентам приходится постоянно обращаться к терминологическим словарям. Данная дисциплина выполняет важную роль в профессиональной социализации студентов. Использование словарей в процессе языкового образования способствует развитию функциональной грамотности, формированию практических навыков и компетенций, востребованных рынками труда. Работа с терминологическими словарями проводится на каждом практическом занятии по дисциплине «Профессиональный русский язык», так как студенты читают и анализируют содержание специальных текстов, продуцируют вторичные тексты (конспекты, аннотации, рефераты, рецензии и отзывы). Как правило, в специальных текстах имеются узкоспециальные термины, значение которых необходимо смотреть в словаре. Вместе с тем большее количество программных часов отводится на перевод специальных текстов. В связи с этим студенты занимаются переводом предложенных учебных текстов. При этом обучающимся приходится обращаться наряду с терминологическими и к двуязычным словарям.

По дисциплине «Профессиональный русский язык» предусмотрено выполнение двух семестровых работ с использованием словарей. Первая семестровая работа предполагает составление двуязычного терминологического словаря из 35 лексических единиц. Для этого обучающиеся самостоятельно подбирают несколько технических текстов по специальности, находят в них узкоспециальные термины и дают последним толкование на двух языках (русском и казахском). Чтобы дать подробное определение того или иного понятия, студенты опираются не только на материал конкретного текста (контекстное понимание), но и обращаются к терминологическим словарям. При этом обучающиеся должны изучить словарную статью и суметь отобрать необходимые сведения. Задание второй семестровой работы представляет собой перевод специального текста. Студент должен перевести на русский язык предложенный вариант текста. При этом обучающиеся также использует толковые, двуязычные и терминологические словари. Данный вид работы позволит студентам закрепить навыки работы со словарями при переводе текстов по специальности.

Таким образом, словарная работа является неотъемлемой частью языковой подготовки студентов технического вуза. Использование словарей

способствует активизации мыслительной деятельности обучающихся, мотивацией к совершенствованию и обогащению лексического запаса, развитию коммуникативных компетенций. Словари как источники векового человеческого опыта являются для студентов особой информационной площадкой для их качественного языкового образования и интеллектуального развития. Благодаря словарям нормализуется язык и повышается правильность и выразительность речи студентов. Словари позволяют обучающимся адаптироваться к аутентичной коммуникации на русском языке в обиходно-бытовой, учебно-научной и социокультурной сферах общения.

Список литературы

1. *Борисова И.В.* Электронные словари и переводчики на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе: pro & contra. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-slovari-i-perevodchiki-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze-pro-contra (дата обращения: 12.08.2021).

2. *Гоняева А.И., Чигинцева В.В.* Интерактивные словари как средство обучения в школьной практике преподавания русского языка // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2017. № 7(184). С. 110–116.

3. *Кашеварова И.С.* Электронный словарь как новый этап в развитии лексикографии // Молодой ученый. 2010. № 10. С. 145–147.

4. *Спирина М.В.* Комбинаторика использования традиционных книжных и электронных словарей в практике преподавания иностранного языка в техническом вузе // Филология и лингвистика в современном обществе: Материалы II Международной научной конференции (г. Москва, февраль 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. С. 177–178.

5. *Тутарищева М.К.* Использование различных типов словарей и справочников в школе и вузе // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2018. Вып. 4. С. 126–131. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-razlichnyh-tipov-slovarey-i-spravochnikov-v-shkole-i-vuze/viewer (дата обращения: 05.09.2021).

Ермакова Ольга Борисовна,
кандидат филологических наук, доцент,
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия;
yermakovao@hotmail.com,

Клобукова Любовь Павловна,
член-корреспондент РАО, профессор,
доктор педагогических наук, заведующий кафедрой,
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия;
klobukov@list.ru,

Чернышенко Елена Александровна,
кандидат филологических наук, доцент,
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия;
lena.podshivalova@gmail.com

МОДЕЛИРОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ С ПОМОЩЬЮ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ КАК ТРЕНД СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются роль, функции и лингводидактический потенциал аутентичной языковой среды для ПОО РКИ в условиях дистанционного и смешанного обучения. Авторы демонстрируют, как в условиях дистанционного обучения может быть успешно смоделирована профессиональная языковая среда для иностранных учащихся экономического профиля.

Ключевые слова: языковая среда; электронные средства обучения; аутентичные обучающие материалы; интенсификация обучения; включенное обучение; дистанционное обучение.

Ermakova Olga,
PhD, associate professor,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow,
yermakovao@hotmail.com,

Klobukova Lubov,
PhD, professor,
Corresponding Member of the Russian Academy of Education,
head of the department,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow;
klobukov@list.ru,

Chernyshenko Elena,
PhD, associate professor,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow;
lena.podshivalova@gmail.com

CREATING OF AN AUTHENTIC LANGUAGE ENVIRONMENT USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES AS A FOREIGN LANGUAGE EDUCATION TREND

Abstract. The article examines the role, function and linguo-didactic potential of an authentic language learning environment in the context of distance and blended methods for teaching Russian for special purposes. The authors highlight considerations for creating a digital language learning environment for international students pursuing studies of economics in Russia.

Key words: authentic language learning environment; digital learning resources; authentic teaching and learning materials; intensification of teaching process; Russian for special purposes; integrated learning; distance learning.

Современный процесс эффективного иноязычного образования невозможно представить себе без активного использования электронных средств обучения (далее – ЭСО). Они успешно применяются для формирования отдельных языковых навыков, а также для развития речевых умений в разных видах речевой деятельности, обслуживают комплексные курсы, посвященные освоению русского языка как средства межкультурной коммуникации и как средства профессионального общения. Подчеркнем, что изначально ЭСО выступали лишь как вспомогательное средство языкового обучения, но в последние годы по известным причинам их роль в лингводидактике постоянно расширялась, и сегодня можно смело утверждать, что использование ЭСО

для моделирования аутентичной языковой среды в условиях очно-дистанционного или полностью дистанционного обучения уверенно утвердилось в качестве современного тренда в сфере иноязычного образования.

Языковая среда как «исторически сложившееся на основе общего языка и культуры объединение людей, проживающих на определенной территории» [1, с. 403] традиционно была объектом исследований методистов и преподавателей-практиков. Вопрос о роли языковой среды в интенсификации учебного процесса по овладению русским языком как иностранным был поставлен А.А. Леонтьевым еще в 1983 г., задолго до появления ЭСО. При этом он определил языковую среду как «языковое (речевое) и социально-культурное окружение учащихся в стране изучаемого языка» [3, с. 60]. Учитывая современное состояние лингводидактики и важное место, которое в ней отводится профессионально ориентированному обучению РКИ (далее – ПОО РКИ), а также наличие рыночных отношений в экономике современной России, определение, данное А.А. Леонтьевым, должно быть расширено за счет включения в него профессионального окружения, в котором окажется будущий иностранный специалист в стране осуществления своей профессиональной деятельности. Если две составляющие языковой среды, выделенные А.А. Леонтьевым, являются универсальными для всех инофонов, изучающих РКИ, то третья составляющая будет варьироваться в зависимости от профиля профессиональной подготовки иностранного учащегося.

Настоящая статья посвящена описанию того, как в рамках дистанционного или очно-дистанционного ПОО РКИ с помощью ЭСО может быть смоделирована аутентичная языковая среда для иностранных учащихся экономического профиля.

Характеризуя обучающую роль языковой среды, А.А. Леонтьев выделял ряд присущих ей функций [3, с. 60–61].

1. Коммуникативная функция связана с возникновением новых коммуникативных ситуаций, отсутствующих на родине учащихся и требующих обязательного общения именно на русском языке. «Возникновение описанных ситуаций формирует у учащихся *мотивы общения* на русском языке», что особенно важно в ПОО РКИ.

2. Диагностирующая функция заключается в том, что, оказываясь в тех или иных коммуникативных ситуациях, иностранный учащийся может ощутить неадекватность своих языковых знаний, речевых навыков или умений стоящей перед ним коммуникативной задаче. Это ощущение порождает у инофона дополнительные «мотивы овладения языковым материалом».

3. Информативная функция (создание системы фоновых знаний) обусловливает «интенсивное практическое погружение студентов в мир русской <…> культуры, в систему отношений в нашем обществе». Характеризуя данную функцию в контексте тематики нашей статьи, подчеркнем, что, когда речь идет о подготовке иностранных экономистов, которым предстоит вести

бизнес в России или с российскими партнерами, нельзя недооценивать предварительное знакомство таких учащихся с российской бизнес-культурой, с нормами делового этикета и реалиями российской экономики.

4. Акселеративная функция предполагает бессознательное развитие (интенсификацию) ранее заложенных/сформированных языковых и речевых навыков и умений, их качественное приращение.

Признавая актуальность идей А.А. Леонтьева, нельзя не отметить, что в XXI веке понимание языковой среды существенно расширилось. Сегодня методисты определяют языковую среду как языковое и социально-культурное окружение инофона, включающее не только естественную языковую среду, в которой он находится (например, изучая язык в стране его бытования), но и виртуальное пространство. По словам Л.А. Дунаевой и А.Н. Богомолова, это «новая, альтернативная среда существования современного человека», связанная с информационными технологиями, которые «трансформируют привычные представления о коммуникации и социальных отношениях» [2, с. 99]. Именно такое сложное, «многоформатное» пространство обладает значительным лингводидактическим потенциалом [2, с. 99].

Рассматривая учебный процесс в рамках личностно-деятельностного подхода, А.А. Леонтьев справедливо отмечал, что языковая среда, хотя и обладает всеми вышеперечисленными обучающими функциями, сама по себе – без специфического отношения к ней студентов и без специальной деятельности по ее освоению – не способна влиять на темпы овладения языком. И именно на педагога (а в нашем случае на методиста-разработчика электронной обучающей среды) А.А. Леонтьев возлагал задачу целенаправленного использования языковой среды, организации ее управляемого воздействия на учащихся, с тем чтобы процесс языкового обучения был максимально эффективным. Другими словами, речь идет об «использовании ресурсов естественной языковой среды в лингводидактических целях» [1, с. 99].

Опыт внедрения дистанционных образовательных технологий показал, что естественную языковую среду может с успехом дополнить или даже заменить смоделированная с помощью ЭСО языковая среда, важным дидактическим свойством которой должна являться аутентичность – одно из основополагающих понятий современной лингводидактики, которое, однако, понимается по-разному. В данной работе мы опираемся на классификацию аутентичных текстов, предложенную в статье А.Н. Богомолова и Л.А. Дунаевой [2], в соответствии с которой выделяются следующие уровни аутентичности:

- учебные тексты аутентичного характера, т. е. специально смоделированные учебные тексты, которые с определенной степенью достоверности имитируют естественные речевые произведения носителей языка;
- адаптированные тексты, т. е. реальные тексты, упрощенные или усложненные с учетом уровня языковой подготовки целевой группы учащихся;

•комментированные тексты, т. е тексты, которые полностью сохраняют свой исходный облик (грамматический, лексический, композиционный), но при этом снабжаются многоуровневым методическим комментарием, привлекающим внимание учащихся к тем фрагментам текста, которые, по мнению преподавателя, могут вызвать трудности у инофона.

В то же время, помимо адаптации текстового материала, перед преподавателем стоит задача определенной адаптации самой языковой среды, т. е. создание для учащегося условий освоения актуального для него фрагмента аутентичной языковой среды в целях успешного взаимодействия с ним в ситуациях реальной коммуникации.

При моделировании аутентичной языковой среды с помощью ЭСО основные задачи методиста-разработчика состоят в том, чтобы отобрать и сгруппировать актуальные для заданного контингента учащихся элементы языковой среды, соответствующие языковым возможностям и коммуникативным потребностям инофонов, а также методически организовать на этой базе интенсивную профессионально ориентированную коммуникацию иностранных учащихся. Последняя лингводидактическая задача достигается благодаря включению в курсы ПОО РКИ творческих самостоятельных заданий, предусматривающих разные формы учебного взаимодействия (самостоятельная работа студента, работа в парах, групповая работа).

Учитывая, что ПОО РКИ, как правило, ориентировано на иностранных учащихся, достигших уровня В1 или находящихся на пути от В1 к В2, представляется, что наилучшим образом для моделирования аутентичной языковой среды для данных контингентов подходят комментированные тексты (см. выше) и корпусы текстов, воссоздающих речевые ситуации, максимально приближенные к условиям реального профессионально ориентированного общения (т.е. адаптация языковой среды).

Актуальной задачей ПОО РКИ будущих экономистов является овладение учащимися навыками и умениями коммуникации в учебной, научной и собственно профессиональной сферах общения. При этом в условиях включенного обучения в учебную и научную сферы общения студенты оказываются вовлечены в силу естественных причин, а значит, полученные в аудитории навыки и умения поддерживаются и развиваются языковой средой (работает акселеративная функция, по А.А. Леонтьеву). Что же касается профессиональной сферы общения, то она остается для инофонов неким конструктом, существующим лишь в учебных заданиях, и актуальные для нее коммуникативные умения не используются в реальной речевой деятельности учащихся. Именно поэтому для студентов, осваивающих профессионально ориентированный курс РКИ, так важна аутентичная языковая среда собственно профессионального характера.

Продемонстрируем, как реализуется принцип аутентичности языковой среды в дистанционном ПОО РКИ учащихся экономического профиля.

Преподаватель, дидактически организуя виртуальную обучающую среду, располагает учебные материалы таким образом, чтобы формирование языковых навыков и развитие речевых умений осуществлялись наиболее эффективным образом. Так, аутентичные учебные материалы целесообразно снабжать подробным многоуровневым комментированием, для чего и письменные, и устные тексты сопровождаются предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми упражнениями и заданиями, направленными на снятие возможных лексических и грамматических трудностей. В соответствии с важной задачей формирования у иностранных учащихся предметного компонента их коммуникативной компетенции, все ресурсы группируются вокруг определенной темы, освоение которой начинается со знакомства и отработки в упражнениях правил употребления базовой и специфической для данной темы лексики. Например, для темы «Особые экономические зоны (ОЭЗ)» важной составляющей активного словаря инофонов являются термины, аббревиатуры и сложные слова (*резидент, СЭЗ, ОЭЗ, научно-производственный, туристическо-рекреационный, госфинансирование, инвест-программа, соцразвитие* и др.). При этом лексика рассматривается в ходе учебного процесса не изолированно, а в рамках актуального грамматического материала. Так, для темы «Особые экономические зоны» актуальным оказывается такой грамматический материал, как «выражение цели» и «употребление пассивных и активных конструкций».

Далее на материале аутентичных текстов письменного и устного характера, отобранных с учетом коммуникативных потребностей учащихся в рамках предметного минимума по изучаемой дисциплине, инофоны органично погружаются в профессионально ориентированную языковую среду. Включение подобных текстов в курс ПОО РКИ служит началом организации для иностранных учащихся аутентичного средового пространства. Из учебных текстов они узнают о типах ОЭЗ в России, особенностях их функционирования, их роли в экономике РФ, знакомятся с некоторыми конкретными ОЭЗ. Попутно заметим, что тема «Особые экономические зоны» предваряется темой «Экономико-географическая характеристика России», что способствует систематизации актуального материала – формированию причинно-следственных связей между географическими и экономическими российскими реалиями.

На этом этапе активируется не только информативная, но и коммуникативная функции языковой среды, по классификации А.А. Леонтьева. Послетекстовые задания сформулированы таким образом, чтобы проверить адекватность понимания письменного и звучащего текстов (развиваются рецептивные умения инофона), а также создать лексическо-грамматическую и предметную базу для развития навыков и умений в продуктивных видах речевой деятельности, на которые ориентирована последующая творческая самостоятельная работа учащихся. Так, например, после прослушивания

аутентичного звучащего текста об ОЭЗ «Алабуга» им предлагаются коммуникативные задания такого типа: «Вы вернулись с бизнес-форума, на котором состоялась презентация ОЭЗ «Алабуга». Примите участие в рабочем совещании на фирме: ответьте на вопросы своих коллег, которые хотят больше узнать о специфике этой зоны и о тех преимуществах, которые она предлагает резидентам».

Необходимо особо подчеркнуть, что подобная работа на базе учебных текстов позволяет инофону успешно выйти в свободную коммуникацию в рамках творческой самостоятельной речевой деятельности. Именно на этом этапе учащиеся в соответствии со сценарием, разработанным преподавателем (методистом), начинают активно взаимодействовать с аутентичной профессиональной языковой средой, так как при выполнении заданий они опираются на реальные сетевые ресурсы, где они должны найти дополнительную информацию по изучаемой теме, изложить полученную информацию в тезисной форме или в виде доклада, подготовить презентацию для коллег и др.

Таким образом, как видим, и комментированные тексты, и аутентичные материалы интернет-ресурсов успешно формируют для будущего иностранного специалиста аутентичную языковую среду.

Анализ типичных для экономической сферы ситуаций общения показал, что вне зависимости от конкретной темы аутентичная языковая среда для учащихся экономического профиля включает следующие компоненты.

1. В рамках курса ПОО РКИ инофоны знакомятся с реалиями современной российской бизнес-среды. Они получают представление о такой важной для будущего специалиста-экономиста составляющей российской бизнес-культуры, как принципы наименования российских фирм и предприятий. Как известно, названия компаний могут быть образованы от иностранных слов (при этом записываться как латиницей, так и кириллицей), могут представлять собой аббревиатуры или сложносокращенные слова. Кроме того, будущие специалисты в области экономики знакомятся с наиболее крупными игроками российского бизнеса (такими, как Газпром, Роснефть, Сбербанк, Сибур-холдинг, Wildberries и т. п.) и с наиболее влиятельными персонами в области экономики и бизнеса – министрами, экспертами, главами крупных компаний и банков.

2. Не менее важным элементом языковой среды является устройство информационной / информационно-коммуникационной составляющей российской бизнес-среды. Во-первых, инофоны получают представление о масс-медиа, которые выступают авторитетными источниками экономической информации; это профильные издания типа «Ведомости» или «КоммерсантЪ», сетевые ресурсы (РБК Daily, headhunter), новостные передачи телевизионных каналов НТВ, Россия-24, РБК и под.

Во-вторых, квалифицированному специалисту важно также читать и слушать оригинальные интервью, поэтому целесообразно знакомить инофонов с прямой речью влиятельных экономических деятелей: с выступлениями в СМИ успешных бизнесменов и руководителей крупных компаний, с аналитическими обзорами экономических и финансовых экспертов.

В-третьих, как отмечалось выше, значительная часть бизнес-среды существует в виртуальном пространстве, в рамках которого будущим экономистам для успешного осуществления своей профессиональной деятельности необходимо уметь свободно ориентироваться. Сегодня у каждой солидной фирмы, как правило, есть Интернет-сайт, страница в соцсетях, канал на Youtube и т.д. При этом сайты компаний имеют типовую структуру, в рамках которой обычно предусмотрено следующее: раздел, в котором рассказывается, что представляет собой компания, чем она занимается, в чем состоит ее миссия; страница с обратной связью и контактами компании; карта сайта; функция поиска по сайту и др. Данная информация национально специфична, а ее характер варьируется в зависимости от сферы деятельности компании. Так, например, на сайте магазина центральное место будут занимать каталог и «корзина»; в сайт будут интегрированы платежные системы для оплаты заказа онлайн и т.д. Всё это, безусловно, формирует актуальную для экономистов аутентичную языковую среду, с который они должны научиться эффективно взаимодействовать.

3. Наконец, перед методистом стоит нетривиальная задача отбора и каталогизации типичных для аутентичной языковой среды реальных ситуаций профессионального общения, соответствующих коммуникативным потребностям учащихся. Так, в рамках творческой самостоятельной работы инофоны участвуют в таких типичных для бизнес-среды аутентичных ситуациях общения, как собеседование, анализ и написание резюме и мотивационного письма, деловые переговоры, презентация своей компании, выступление в качестве эксперта в какой-либо отрасли экономики или бизнеса и т. д. Кроме того, именно на этом материале они осваивают нормы делового этикета, необходимые им для адекватного общения на русском языке с коллегами и партнерами по бизнесу. Коммуникативные задачи, которые учащиеся решают в ходе учебного процесса, эффективно готовят их к участию в предстоящей им реальной профессиональной деятельности. Так, студентам предлагается проанализировать диаграмму, отражающую состояние российской экономики, прокомментировать деятельность компании, опираясь на данные таблицы, подготовить письменный обзор функционирования какого-либо сегмента российского рынка с опорой на реальную, аутентичную инфографику и т. п. Продуманное и тщательно подготовленное столкновение инофонов с подобными коммуникативными ситуациями обеспечивает успешную реализацию как коммуникативной, так и диагностирующей функций языковой среды.

Таким образом, как видим, выстроенное в соответствии с определенной дидактической логикой виртуальное языковое пространство, воспроизводящее аутентичную языковую среду, является на сегодняшний день уже не вспомогательным, а основным средством ПОО РКИ.

В заключение отметим, что лучше всего цели моделирования аутентичной языковой среды отвечают цифровые обучающие платформы типа Google Класса, Moodle и др., на базе которых преподаватель имеет возможность создать учебный курс, с одной стороны, обладающий свойством адаптивных обучающих программ, а с другой – выступающий как библиотека методически организованных аутентичных ресурсов (текстов, аудио- и видеоматериалов, новостных каналов, профильных сайтов, инфографики и под.), обеспечивающих полноценное погружение учащихся в языковую среду, что, бесспорно, способствует высокой эффективности языкового обучения.

Подведем итоги. Всё вышеизложенное свидетельствует о том, что создание аутентичной языковой среды с помощью ЭСО для нужд ПОО РКИ является на сегодняшний день первоочередной и реально осуществимой задачей в условиях дистанционного обучения. Имитируя с помощью цифровых технологий условия включенного обучения (то есть обучения в реальной языковой среде), преподаватель успешно формирует у учащихся широкий спектр мотивов иноязычного общения и добивается значительной интенсификации всего учебного процесса.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.

2. *Богомолов А.Н., Дунаева Л.А.* Аутентичный текст и аутентичная языковая среда в обучении РКИ // Русский язык за рубежом. 2018. № 5. С. 94–100.

3. *Леонтьев А.А.* Обучающие функции языковой среды и проблема интенсификации включенного обучения // Русский язык за рубежом. 1983. № 4. С. 60–63.

Жигульская Дарья Антоновна,
преподаватель,
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия;
das-z@yandex.ru

РОЛЬ СЕТЕВЫХ РЕСУРСОВ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ НА СЛУХ

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные интернет-ресурсы, помогающие развивать и совершенствовать все виды речевой деятельности, в том числе и аудирование. Размещенные в сети видеоматериалы могут не только улучшить навыки восприятия речи на слух, но и сделать урок интереснее и разнообразнее.

Ключевые слова: Интернет; аудирование; навыки восприятия речи на слух; сетевые ресурсы.

Zhigulskaia Daria,
Lecturer,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia;
das-z@yandex.ru

THE ROLE OF ONLINE RESOURCES IN DEVELOPING LISTENING SKILLS

Abstract. This article discusses the latest Internet resources that develop and improve all types of language activity, including listening. Video materials that posted online can not only improve listening skills, but also make the lesson more interesting and different.

Keywords: Internet; listening; listening skills; online resources.

В настоящее время Интернет расширяет возможности преподавателя и учащегося в обучении. В сети можно найти материал на любую тему. Кроме того, существует большой выбор обучающих программ, помогающих развивать все виды речевой деятельности, в том числе и аудирование.

Мы считаем, что сегодня Интернет может стать одним из актуальных средств обучения аудированию, так как именно там можно найти огромное количество аудио- и видеоматериалов, которые окажут неоценимую помощь

как учащемуся, так и преподавателю. Следует заметить, что сетевые ресурсы позволяют учащемуся заниматься самостоятельно. В Интернете преподаватель может найти материал на любую тему, рассчитанный как на базовый, так и продвинутый уровень владения русским языком.

Преимущество использования видеоконтента Интернета, как одного из аудиовизуальных средств обучения, очевидно.

Большим плюсом использования видеоматериалов на уроках является наглядность, которую Я.А. Коменский определял как «золотое правило дидактики».

Нельзя не отметить высказывание Эндрю Райта (Andrew Wright), автора книги «Наглядные материалы для преподавателей языка» (“Visual Materials for the Language Teacher”) который подчеркивает положительное влияние всех аудиовизуальных материалов на изучение языка, если они используются в нужное время и в нужном месте, поскольку в процессе изучения языка учащийся использует глаза и уши [1, с. 67].

Кроме того, использование такого аудиовизуального средства обучения, как видео, облегчает понимание звучащей речи. Согласимся с мнением турецкого ученого Исмаила Чакира, акцентирующего внимание на важности визуальных подсказок для понимания контекста. Такие подсказки являются методически обоснованными для использования видеоматериалов при обучении иностранным языкам [1, с. 68].

Стоит также отметить еще одно важное преимущество использования видеоматериалов: через это средство обучения учащиеся знакомятся с реалиями страны изучаемого языка и слышат «живой» язык. Дж. Катчэн (J.E. Katchen) в своей статье «Использование аутентичных видеоматериалов ан уроках английского языка» отмечает, что «фильмы и телепрограммы предназначены для носителей языка, поэтому видео обеспечивает знакомство с аутентичным языком» [2, с. 257].

Исходя из нашего практического опыта, можно констатировать, что использование видеоматериалов на уроках повышает интерес учащихся к предмету и стимулирует их активность, обучаемые с большим энтузиазмом выполняют задания к видеофрагментам, не замечая, как усваивают новый учебный материал.

Благодаря Интернету сегодня существует большое количество различных видеоматериалов: фильм, реклама, сериал, блог, новости, интервью и т.п, которые можно использовать на уроках русского языка как иностранного.

После анализа методической литературы и дополнительного поиска электронных ресурсов нами был составлен список актуальных обучающих программ, где можно развивать и закреплять навыки и умения восприятия речи на слух.

1. На справочно-информационном портале «Грамота.ру» (http://www.gramota.ru) есть раздел «Видео», который можно использовать в

качестве материала для развития навыков восприятия речи на слух. В видеосюжетах носители русского языка рассуждают на заданные темы. Так как набор тем очень разнообразный, то данный ресурс может быть задействован китайскими учащимися с уровнем владения русским языком выше базового. Из-за отсутствия комментариев к видеосюжетам возможна только работа с преподавателем.

2. На портале «Master Russian» (http://www.masterrussian.com) в разделе «Видео» представлены небольшие обучающие музыкальные клипы. Все материалы снабжены не только комментариями на русском языке, но и переводом на английский.

3. Портал «Образование на русском» Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (https://pushkininstitute.ru/learn) дает возможность овладеть всеми аспектами языка и видами речевой деятельности, в том числе и аудированием. Рассчитан для работы с иностранными учащимися разных уровней владения русским языком. Некоторые курсы ориентированы на китайских учащихся, изучающих русский язык.

4. В каждом уроке портала «Learn Russian» (http://learnrussian.rt.com/) есть упражнения, направленные на развитие аудитивных навыков. Например, в уроке 5 («Что ты делаешь в офисе на работе ночью?») в задании 1 предлагается учащимся прослушать и закончить диалоги, используя предложенные слова для заполнения пропусков. Текст, представленный в уроке, также снабжен аудиозаписью. Преподаватели могут использовать эти аудиоматериалы для развития навыков аудирования у учащихся.

5. На портале «Время говорить» МГУ им. М.В. Ломоносова (http://www.irlc.msu.ru/irlc_projects/speak-russian/time_new/rus/) все уроки основного курса снабжены видеодиалогами, которые можно смотреть и слушать как с субтитрами на русском языке, так и без них. В разделе речевые упражнения к уроку также можно найти задания на развитие навыков восприятия речи на слух. Например, учащемуся предлагают посмотреть фрагмент и продолжить фразу.

6. Кафедра славянских языков Калифорнийского университета запустила курс «Русский язык для начинающих» (https://ccle.ucla.edu/course/view/beginrussn), на котором есть аудио- и видеоматериалы для совершенствования аудитивных навыков учащихся. В записи материалов принимало участие несколько человек. Разные голоса однозначно будут способствовать более активному развитию навыков аудирования учащихся. Как видно из названия, данный портал рекомендован тем, кто только начал изучать русский язык.

7. Для тех, кто изучает русский язык уже второй год, кафедра славянских языков Калифорнийского университета разработала еще один курс «В пути» (https://ccle.ucla.edu/course/view/intrmrussn?section=0). В этом курсе собран очень хороший материал для развития навыков восприятия речи на слух у учащихся. Не только диалогические, но и монологические тексты.

Зарегистрированные пользователи получают доступ к упражнениям по этим аудиозаписям и к ключам.

8. На сайте факультета искусств и науки университета Дьюка (Duke University Trinity college of arts and science) можно найти раздел «Культура через фильмы» (Culture through films) (https://seelrc-iis.trinity.duke.edu/ctf2/filmframe.aspx?filmID=12). Здесь представлено 12 российских и советских фильмов. Учащимся предлагается посмотреть некоторые эпизоды из фильмов и сделать упражнения. К каждому фрагменту фильма есть англо-русский словарь. Предложенный кинокурс помогает развивать не только аудитивные, но и разговорные навыки, а также расширяет знания учащихся о России.

9. На видеохостинге Youtube есть большое количество каналов, обучающих русскому языку. Каналов, которые непосредственно помогают развивать навыки аудирования, не так много, к примеру, «Learn RussianwithRussianPod101.com» (https://www.youtube.com/channel/UCUg_JDaHFAPEiFGDMddoIzA) рекомендует специальный курс по аудированию. Учащимся предлагается прослушать диалогический или монологический тексты и выполнить ряд упражнений разной сложности.

Далее рассмотрим ресурсы, которые были специально разработаны для китайцев, изучающих русский язык.

10. Портал «Хуцзян. Русский язык» (沪江俄语) (https://ru.hujiang.com/) предлагает учащимся большой выбор аудио- и видеоматериалов. В основном все они ориентированы на тех учащихся, кто продолжает изучать русский язык. К каждой аудио- и видеозаписи есть скрипт. Аудиозапись представлена в двух форматах: замедленном и обычном темпе. Все материалы взяты из русскоязычных источников. Данный ресурс предназначен для самостоятельной работы учащегося.

11. На сайте по изучению русского языка (俄语学习网) （http://ru.ting-room.com/tingli/） можно найти специальный раздел – аудирование, на котором собраны аудиоматериалы на разные темы (политика, социальные и общественные вопросы и др.). Все они снабжены переводом на китайский язык. Данный ресурс рекомендован тем, кто уже овладел базовыми знаниями по русскому языку.

12. На портале «Новый Восток» (新东方) (http://ey.xdf.cn/) есть общий раздел, посвященный аудированию и говорению. Для учащихся представлены аудиоматериалы со скриптами и переводом к ним. Тексты небольшие, состоят из двух-трех реплик. Однако, следует сказать, что к предложенным материалам не разработаны упражнения.

На видеохостинге Youtube размещены несколько каналов, обучающих китайцев русскому языку. Например:

13. «Университет Ваньмэнь» (万门大学) – это канал, предоставляющий китайцам возможность учить иностранные языки, в том числе и русский язык в режиме онлайн (https://www.youtube.com/watch?v=ad7beZ1IJJQ). В большинстве роликов русскоговорящий преподаватель объясняет по-русски и по-китайски различные грамматические правила, приводя примеры. Также можно найти видеофрагменты, в которых предложенный на экране текст зачитывается преподавателем по абзацам и переводится на китайский язык.

14. Созданный Народным Телевидением (人民电视) канал «Популярные разговорные фразы на русском» (俄语流行口语) (https://www.youtube.com/watch?v=fhqC9v6SWWE) предлагает учащимся познакомиться с распространенными разговорными фразами русского языка. Для каждой фразы приводится конкретная ситуация, в которой она может быть использована. Русскоговорящая ведущая переводит инструкции к учебному материалу и его содержание на китайский язык.

Развитие навыков восприятия речи на слух не является основной целью описанных выше двух каналов на Youtube. Но в отсутствие русской языковой среды для китайских учащихся такие каналы на Youtube могут стать хорошими помощниками в развитии навыков восприятия речи на слух.

15. На канале «Учим русский» (Learn Russian) (https://www.youtube.com/user/cwl1986/videos) выложены видеоуроки, преподавателями которых являются русский и китаянка. Учащимся предлагается посмотреть сюжет и сделать ряд упражнений. Несмотря на то, что материалы были записаны в 80-90-е годы прошлого века, многие уроки остаются актуальными до сих пор.

Как видим, на сегодняшний день в сети Интернет представлено немало ресурсов, которые могут помочь иностранным, в том числе китайским учащимся улучшить свои навыки восприятия речи.

Последние события в мире (распространение коронавирусной инфекции) способствовали переводу обучения учащихся в школах, колледжах, вузах в цифровую среду.

Изменился характер взаимодействия учащихся и преподавателей. Налицо доминирование электронно-цифровых, информационных и телекоммуникационных технологий обучения.

Резкий переход в такой формат обучения выявил не только некоторые недостатки цифровых технологий, но и предоставил возможности для развития творческих способностей как преподавателей, так и учащихся. Кроме того, в процессе работы в удаленном режиме стало очевидно, что цифровизация обучения положительно влияет на развитие навыков и умений устной речи.

Список литературы

1. *Çakir I.* The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom // The Turkish Online Journal of Educational Technology. 2006. Vol. 5. Issue 4. С. 67–72.
2. *Katchen J.E.* Using authentic video in English language teaching: Tips for Taiwan's teachers // Theoretical and Pedagogical Foundations. Proceedings of the 2002 KATE (The Korea Association of Teachers of English) International Conference – Taipei: The Crane Publishing Company, Ltd Video in ELT, 2002. С. 256–259.

Зайцев Алексей Анатольевич,
кандидат филологических наук, доцент,
Российский государственный аграрный университет – Московская сельскохозяйственная академия имени К.А. Тимирязева,
Москва, Россия;
a.zaizev@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ВЕДЕНИЮ ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНТЕРНЕТА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В настоящей работе рассматривается вопрос о важности обучения студентов-иностранцев деловой переписке и использованию возможностей сети интернет на русском языке. Раскрываются основные трудности, связанные с написанием делового письма, а также преимущества и недостатки его отправления по электронной почте. Кроме того, анализируется новый курс лекций и практических занятий по теме «Деловая и коммерческая корреспонденция» для дополнительного профессионального образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Ключевые слова: деловая переписка; официальный стиль речи; профессиональная коммуникация; переводчик; дополнительное образование.

Zaitsev Aleksei,
PhD in Philology, Associate Professor,
Russian State Agrarian University –
Moscow Timiryazev Agricultural Academy,
Moscow, Russia;
a.zaizev@mail.ru

FEATURES OF TRAINING FOREIGN STUDENTS IN BUSINESS CORRESPONDENCE AND USE OF THE INTERNET IN RUSSIAN

Abstract. This paper examines the importance of training foreign students in business correspondence and use of the Internet in Russian. The authors *aim to highlight the* difficulties in writing a business letter, *as well as the strengths and* weaknesses of sending it by e-mail. In addition, we analyze a new course of lectures *and practical* assignments on the subject "Business and commercial correspondence" for additional vocational education "Translator in the field of professional communication".

Keywords: business correspondence; official style; professional communication; translator; additional education.

Вопрос об обучении иностранных студентов жанру деловой переписки на русском языке приобретает особую актуальность в свете развития тесного сотрудничества с зарубежными предприятиями с целью обмена опытом, привлечения инвестиций для расширения своей деятельности и выхода на мировой рынок. Деловая переписка признается некоторыми исследователями основной формой общения в области деловых торговых связей [4].

Правильно и корректно оформленное деловое письмо – это не только гарант соблюдения законности, но и неотъемлемая часть представления о предприятии, которое оно о себе создает, доказательство серьезных намерений и признак хорошей репутации. Деловая переписка помогает налаживать деловые и личные отношения и тем самым вносит существенный вклад в успех предприятия. Именно поэтому сегодня особенно ценятся как отечественные, так и зарубежные специалисты, умеющие вести деловую переписку.

Трудности, возникающие у иностранных студентов при составлении различных форм делового письма (это могут быть перечень фирм, запрос, предложение, рекламное письмо, жалоба, поставка и др.), обусловлены, прежде всего, незнанием стандартов и правил составления документа, страхом совершить смысловые, формальные, стилистические, орфографические и грамматические ошибки, сомнением в выборе правильного тона и стиля.

Одной из задач преподавателей русского языка как иностранного является научить студентов-иностранцев вести деловую переписку, т.е. научить понимать деловые письма и отвечать на них. Кроме того, следует обратить их внимание на проблемы, с которыми они могут столкнуться при оформлении делового письма.

На кафедре иностранных и русского языков РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева обучаются иностранные студенты, которые получают дополнительное профессиональное образование по специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» на базе лингвистического образовательного центра. На третьем курсе обучающимся, изучающим русский, английский и немецкий языки, предлагается новый курс лекций и практических занятий по теме «Деловая и коммерческая корреспонденция». Введение этого предмета поставило задачу – при максимальной компактности курса

заинтересовать слушателей данной дисциплиной и заложить основы деловой переписки. Курс рассчитан на 36 часов, что соответствует 1 зачетной единице обучения: из них 18 часов отводится работе в аудитории, 18 часов – самостоятельной работе слушателей.

В качестве учебных пособий предлагаются работы: «Деловая переписка. Практическое пособие» В.Ф. Янковская, А.Ю. Чуковенков [3]; «Основы делового письма» О.В. Трофимова, Е.В. Купчик [2] и др.

В данных учебных пособиях делается попытка систематизировать деловую корреспонденцию в России, разработать единый стиль, содержание, композицию и оформление деловых документов. Здесь можно найти стандарты оформления разнообразных деловых писем, начиная с тех, где дается характеристика фирмы, затем письма-запросы, письма-предложения, рекламные письма, письма-рекламации, письма, извещающие о задержке или отсрочке платежей, и многое другое.

В наши дни в связи с активизацией современных письменных форм коммуникации (сетевая коммуникация, онлайн-общение, e-mail, SMS, лекции-презентации, видеоряд в телевизионной рекламе и т.п.) [1, с. 14] электронное письмо зарекомендовало себя как современное средство общения, имеющее ряд преимуществ по сравнению с обычным письмом и телефонным звонком. Действительно, в электронном письме нет необходимости указывать подробный почтовый адрес, вместо этого – простой электронный адрес, который быстро вводится. Электронное письмо быстрее пишется и отправляется: его не нужно выводить на бумагу и отправлять почтой. Но именно из преимуществ электронного письма, которые делают это средство коммуникации таким популярным, возникают некоторые недостатки: 1. Тот факт, что электронное письмо можно написать очень быстро, дает автору повод для небрежности: ошибки в правописании, грамматические и стилистические недочеты становятся следствием этой скорости. 2. Отсутствие необходимости указывать почтовый адрес прельщает многих отправлять одно и то же письмо разным адресатам. Это приводит к переполнению почтовых ящиков и вызывает негодование получателей. 3. Дешевая отправка электронного письма дает повод предприятиям использовать без особого разрешения электронную почту в целях рекламы.

Вместе с тем правильно составленная и корректно оформленная переписка служит основой плодотворных и стабильных отношений между деловыми партнерами. Изучив ее технологию, иностранные студенты смогут свободно ориентироваться в разнообразных направлениях предпринимательской деятельности и легко находить партнеров по бизнесу в России.

Список литературы

1. *Голев Н.Д.* Русская письменная разговорная речь и ее отражение в обыденном метаязыковом сознании участников виртуальной коммуникации // Вестник Томского гос. ун-та. Филология. 2013. № 5. С. 12–30.

2. *Трофимова О.В., Купчик Е.В.* Основы делового письма. М.: Флинта, 2012. 315 с.

3. *Янковская В.Ф., Чуковенко А.Ю.* Деловая переписка: Практическое пособие. М.: Дело, 2004. 225 с.

4. *Zaitsev A.A., Gnezdilova E.V.* Gnezdilova Features of Using Moden IT-Technologies in Foreign Languages Teaching at Universities // Proceedings of the 2018 International Conference "Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies", IT and QM and IS 2018, St. Petersburg, 24–28 сентября 2018 года. St. Petersburg: Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc., 2018. P. 752–754. DOI 10.1109/ITMQIS.2018.8525096.

Залович Ана,
исследователь,
Загреб, Хорватия;
ana.zalovic@gmail.com,

Конева Наталья Николаевна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
natalyakoni@yandex.ru

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ХОРВАТСКИХ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье дается краткий анализ учебников русского языка для хорватских учащихся в историческом контексте, в центре внимания – содержание учебников: структура, лексико-грамматическое и культурологическое наполнение, креативность.

Ключевые слова: учебник; грамматика; хрестоматия; словарь.

Zalović Ana,
Doctoral Candidate Research Assistant
Zagreb, Croatia;
ana.zalovic@gmail.com,

Koneva Natalya,
PhD in Pedagogy,
Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia;
natalyakoni@yandex.ru

HISTORICAL OVERVIEW OF RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR CROATIAN STUDENTS

Abstract. The article provides a brief analysis of Russian language textbooks for Croatian students in a historical context, focusing on the content of textbooks (structure, lexico-grammatical and cultural content, creativity).

Keywords: textbook; grammar; chrestomathy; dictionary.

Какую роль в обучении иностранным языкам играет учебник? Если мы обратимся к «Современному словарю методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина (2018), то найдем следующий ответ: «учебник – основное средство обучения; является руководством в работе обучающего и обучаемых; содержит образцы устной и письменной речи, языковой и страноведческий материал… Материал в учебнике подается определенными дозами, составляющими содержание отдельных уроков» [1, с. 369]. Важно отметить такое требование к учебнику, как доступность учебного материала для учащихся на планируемом программой уровне.

По образному выражению А.А. Акишиной, О.Е. Каган (2004), «учебник является той путеводной звездой, которая ориентирует и преподавателя, и студента в океане нового языка» [2, с. 237]. Чтобы овладеть любым иностранным языком, необходимо взаимодействовать с окружающим миром, обязательно выходить за учебные рамки занятий, которые задает учебник иностранного языка. Распределяя учебный материал, по мнению ученых, преподаватель должен отбирать для занятия то, что, с его точки зрения, является самым существенным. Позволим себе частично согласиться с точкой зрения авторов известной книги «Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного», поскольку возможный избыточный материал учебника преподавателю следует подкорректировать, но не исключать.

Рассмотрим историю появления учебников русского языка на хорватской земле. Одними из первых учебников русского языка являются: учебник чешского филолога и поэта Вацлава Ганки «Počátky ruského jazyka» («Начала русского языка»,1852 г., автор перевода на хорватский язык – Божидар Раич) и «Praktična gramatika ruskoga jezika: za samouke» («Практическая грамматика русского языка: для самоучек», 1888 г.) хорватского лингвиста, лексикографа и полиглота Перо Будмани. Оба учебника включали в себя хрестоматию. Учебник П. Будмани содержал и словарь.

В последующие годы публикуются труды, посвященные изучению русского языка. Хорватский политик С. Радич в статье «Kako ćemo se naučiti ruski?» («Как мы научимся русскому языку?», 1905 г.) предлагает объяснение основ грамматики и словарь наиболее часто используемых русских слов.

В. Хома-Довский создает справочник «За месяц по-русски без учителя» (год издания неизвестен), в котором представлены правила русской ор-

фографии, грамматики; предлагаются краткие тематические тексты для чтения, примеры переводов и объяснение произношения слов. Автор пособия «Praktična slovnica ruskog jezika za Hrvate ili Srbe» («Практическая грамматика русского языка для хорватов или сербов», 1908 г.) М. Колудрович. Данная грамматика содержит отрывки из произведений классической русской литературы.

В предисловии к пособию «Ruski jezik» («Русский язык», 1924 г.) М. Петанека так объясняется возникший интерес к русскому языку: «у нас появилось много военнопленных и эмигрантов и … есть потребность в новом пособии». В пособии «Ruski jezik» использована русская дореформенная орфография, представлены краткий обзор грамматики, хрестоматия и словарь с проставленными ударениями в словах. Однако следует заметить, что во введении дается объяснение принципов новой графики и представлен новый алфавит. Пособие П. Суханова «Ruski prema najnovijoj metodi: s oznakom naglaska i po novom pravopisu» («Русский по новейшему методу с обозначением ударений и согласно новому правописанию»,1940 г.) включает первый современный тематический справочник и тексты о Советском Союзе.

После окончания Второй мировой войны русский язык вводится в программу начальных школ в качестве обязательного предмета, что способствует развитию методики его преподавания и созданию новых пособий. В 1945 г. выходит «Курс русского языка для бойцов Югославской армии» неизвестного автора. Курс состоит из 50-ти уроков, включает грамматику и тексты для чтения. Тематика пособия связана с победой Советского Союза в Великой отечественной войне и ролью И.В. Сталина в ней. В том же году публикуется книга В. Эсиха «Ruski za mladež» («Русский для молодежи»), которая представляет собой грамматику и хрестоматию русского языка. М. Голик создает «Priručnik ruskog jezika: nova metoda za brzo i lako učenje ruskog jezika» («Справочник по русскому языку: новый метод быстрого и легкого изучения русского языка»,1945 г.). Справочник содержит элементы учебника, словаря, а также лексико-грамматического и культурологического пособия.

Одновременно выходит в свет первый, методически разработанный, учебник русского языка М. Водварка-Кочонды и В. Плотто «Ruski za početnike» («Русский для начинающих»). В нем системно объясняются фонетические и грамматические аспекты русского языка; чтение и письмо на примере текстов, сопровождающихся упражнениями; в приложении находится хрестоматия русской литературы, а в конце учебника – русско-хорватский и хорватско-русский словари. Еще одно важное произведение жанра учебной литературы – «Čitanka iz ruske književnosti» («Хрестоматия по русской литературе», 1946 г.), составленная М. Краваром, С. Мадатовой Полянец и З. Розовой под редакцией Й. Бадалича. Следует сказать, что послевоенная «Хрестоматия по русской литературе» не была перегружена идеологическими текстами.

В 1946 году С.П. Редозубов публикует «Букварь для обучения неграмотных чтению и письму».

Одним из первых современных учебников русского языка XX-го века является учебный комплекс Р.Ф. Полянца и С. Мадатовой Полянец, состоявший из трех книг и содержавший иллюстрации. Этот комплекс был предназначен для трехлетнего обучения в старших классах начальной школы и в средней школе: «Vježbenica ruskoga jezika: za I. razred gimnazije» («Сборник упражнений по русскому языку: для первого класса гимназии»), «Vježbenica ruskoga jezika: za II. razred gimnazije» («Сборник упражнений по русскому языку: для второго класса гимназии») и «Vježbenica ruskoga jezika: za III. razred gimnazije» («Сборник упражнений по русскому языку: для третьего класса гимназии»), опубликованные в 1947 году. В нем впервые были применены принцип системности и принцип последовательности. В конце учебника прилагались хрестоматия и русско-хорватский словарь. Темы, отраженные в учебнике, имели бытовой характер. Однако недостатком учебника является его идеологическая окрашенность.

Охлаждение в отношениях И.Б. Тито с И.В. Сталиным после 1948-го года привели к резкому падению популярности русского языка и появлению потребности в идеологической переработке учебников. Экономическое сотрудничество Югославии с Советским Союзом в 1960–1985 годах способствует открытию курсов русского языка. В это время, в 1961 году, публикуется справочник М. Шкреблин «Я говорю по-русски: priručnik za početne i napredne tečajeve ruskoga govornoga jezika u školama stranih jezika» («Я говорю по-русски: справочник для начальных и продвинутых курсов разговорного русского языка в школах иностранных языков»). Он представляет собой пятьдесят уроков, включающих мини-диалоги и учебные тексты, различные виды упражнений и переводы. Положительной стороной учебника является отсутствие политической идеологии. В учебнике используется тематико-ситуативный подход к изучению языка. Включение повседневной тематики с примерами произношения слов, русско-хорватского/хорватско-русского словаря и введение в последнем уроке деловой лексики делают данное пособие методическим образцом для всех будущих учебников русского языка.

В 1961 году известный хорватский славист А. Менац публикует учебный комплекс «Audio-vizuelni tečaj ruskog jezika» («Аудиовизуальный курс русского языка»), в который входят 100 диалогов, пособие по грамматике и словарь-справочник. В тоже время выходит и курс русского языка в 25-и уроках «Ruski: audio vizuelna metoda» («Русский язык: аудиовизуальный метод») с грампластинками для аудирования. Одновременно А. Менац создает серию учебников, состоящую из 4-х книг, под названием «Давайте читать и говорить по-русски», 1966г.), предназначенную для учеников средних школ, начинающих изучать русский язык. Данную серию учебников характеризует доступность изложения учебного материала, большое количество упражне-

ний, разнообразная тематика текстов, близкая ученикам, отсутствие политической идеологии. Все это способствовало многолетнему использованию данных учебных комплексов в практике преподавания русского языка как иностранного. «Давайте читать и говорить по-русски» до настоящего времени является одним из лучших хорватских учебников по русскому языку.

Радио-курс «Говорим по-русски», разработанный П. Глебовым и Б. Поличем, состоящий из сорока передач, способствовал популяризации русского языка. Аудиовизуальный метод обучения, широко распространенный в то время, нашел отражение в цикле учебного комплекса для старших классов начальной школы под названием «Мы говорим по-русски» (1963–1975 гг.), авторами которого были М. Скляров, М. Шкреблин и Т. Корниенко-Милькович. Недостатком его можно считать социалистическую идеологию.

Семидесятые годы прошлого века ознаменованы публикацией хорошо разработанных учебников и учебных пособий, таких как, например, учебно-методический комплекс для начальной школы «Говорите с нами» для учеников 4–8 классов, изучающих русский язык, созданный авторским коллективом С. Павуна, В. Хруш, А. Менац и М. Скляров. Учебно-методический комплекс включает в себя рабочие тетради, кассеты и справочники для преподавателей, идеологический контекст в них не очень заметен. Переиздавался этот комплекс на протяжении многих лет.

Следует привести пример трех специализированных учебников по русскому языку для вузовского обучения: учебник для студентов политологии «Ruski jezik u dijalozima: s čitankom» («Русский язык в диалогах: с хрестоматией», 1976 г.) П. Глебова и Б. Полича с текстами, насыщенными марксистской идеологией; «Специальный курс русского языка» для политологов и юристов Б. Полича и Д. Вечерины Кесер; «Stručni ruski jezik» («Русский язык по специальности», 1980 г.) Д. Корачин, сборник текстов по химии, биологии и медицине для биохимиков и фармацевтов.

Развитие туризма и прилив русских туристов в Югославию в последние десятилетия XX века потребовали создания разговорников, таких как, например, «Ruski s izgovorom» («Русский язык с произношением», 1981 г.) Д. Витаса.

Большинство учебников конца прошлого века объединяет то, что авторы вносят в них особенности своего стиля, и тем самым учебник становится авторской книгой. Обычно в центре внимания находится герой учебника – школьник, ученик средней школы, студент, вокруг которого развиваются события. Герой учебника учится в России и общается с носителями языка в реальных ситуациях. Таким образом, учащийся отождествляется с главным героем, что с психологической точки зрения облегчает процесс обучения и помогает ему быстрее овладеть русским языком.

В учебниках часто используется диалогическая речь, развивающаяся

на протяжении уроков, в которых присутствуют элементы композиции литературного произведения (экспозиция, завязка действия, развитие, кульминация, развязка).

В связи со сложившимися политическими событиями в начале девяностых годов прошлого столетия (распад Югославии, образование независимого хорватского государства и сближение его с Западом) интерес к русскому языку значительно уменьшился, в стране резко возросла популярность английского языка. Исключение русского языка как обязательного предмета из хорватской школьной программы не способствовало изданию новых учебников и пособий. Исключением явилось создание нового вузовского учебника для студентов дорожно-транспортного факультета «Ruski jezik I» («Русский язык I», 1999 г.) С. Пашагич и двух учебников для начинающих: «Poslovni ruski jezik» («Деловой русский язык», 1994 г.) в двух томах и «Sputnik: udžbenik ruskog jezika za srednjoškolske i odrasle početnike» («Спутник»: учебник русского языка для учеников средних школ и взрослых начального этапа обучения», 2009 г.), автором которых является В. Хруш.

Считаем нужным перечислить словари, которые пережили многочисленные переиздания: двухтомный «Хорватско-русский словарь» (2002 г.) М. Даутовича и «Русско-хорватский словарь» (2012 г.) Ф.Р. Полянца, С.М. Мадатовой Полянец. «Русская грамматика для каждого» (2013 г.) представляет собой дополненное и переработанное издание ранее упомянутой одноименной книги Ф.Р. Полянца. Над новым изданием работали современные хорватские русисты: Ж. Челич, А. Хрняк. Как и в первом издании, в новом издании книги учебный материал представлен на русском языке с параллельным переводом на хорватский язык. Дошедшая до наших дней уже в современном, более привлекательном виде и более доступная для чтения, она является настольной книгой каждого преподавателя и студента-русиста.

Хотелось бы выделить учебник преподавателя философского факультета Загребского университета А. Хрняк *«Шаг за шагом»* (2010 г.) являющийся первым учебником по русскому языку, предназначенным для хорватских студентов, изучающих русский язык с нуля. *«Шаг за шагом»* характеризует многообразие тем, близких и доступных молодежи, разнообразие упражнений, в конце учебника дан хороший грамматический обзор и словарь. Недостатком данного учебника, по нашему мнению, является отсутствие в нем принципа опоры на родной язык учащегося, который на начальном уровне обучения значительно облегчил бы процесс усвоения русского языка. Так, например, падежи подаются раздельно в каждом уроке, как это принято в учебниках, построенных на универсальной методике преподавания русского языка как иностранного. Таким образом, данный учебник нельзя отнести к ряду национально-ориентированных учебников.

В настоящее время издание учебников по русскому языку в Хорватии налажено не столь активно, но полагаем, что с растущей потребностью в изучении русского языка тенденции будут меняться. Надеемся, что интерес к

русскому языку послужит стимулом для возобновления издания учебно-методической и справочной литературы.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.

2. *Акишина А.А., Коган О.Е.* Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. 3-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык. Курсы, 2004. 256 с.

3. *Живкович И.* Учебники русского языка в Хорватии (краткий исторический обзор) // Конференция МАПРЯЛ: Инновации в исследованиях русского языка, литературы и культуры: Сборник докладов. Т. I–II. Пловдив, УИ «Паисий Хилендарски». 2007. С. 305–311. URL: https://refdb.ru/look/1077230-pall.html (дата обращения: 5.01.2022).

Зезекало Ирина Викторовна,
преподаватель,
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия;
zezekalo@mail.ru

О СПОСОБЕ ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ СВЕДЕНИЙ О ПРОСТЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРИЧИНЫ ПРИ САМОСТОЯТЕЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Автор предлагает систему заданий на основе подробного сравнения разных групп слов и ситуаций, определяющих употребление тех или иных предлогов со значением причины в простых предложениях.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; простое предложение; причина; предлог; самостоятельное изучение.

Zezekalo Irina,
Lecturer,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia;
zezekalo@mail.ru

THE PRESENTATION OF THE THEORETICAL INFORMATION ABOUT SIMPLE SENTECIES WITH

THE MEANING OF REASON IN THE INDIVIDUAL STUDIES OF RUSSIAN AS A FOREIGH LANGUAGE

Abstract. The author suggests the system of exercises based on the detailed comparison of different groups of words and situations which determine the usage of certain prepositions with the meaning of reason in the simple sentences.

Keywords: Russian as a foreign language; simple sentence; reason; preposition; individual studying.

В настоящее время в методической литературе особое внимание уделяется повышению роли учащегося в учебном процессе. Идея превратить преподавателя из носителя знаний и информации в организатора деятельности – консультанта и коллегу по решению проблемы, получению необходимых знаний и информации из различных источников – становится всё более популярной. При планировании урока преподавателю рекомендуют применять принцип «перевёрнутого класса», чтобы студенты самостоятельно изучали предложенный материал до урока и приходили в класс (очно или онлайн) с конкретно их интересующими вопросами.

Таким образом, на этапе самостоятельной подготовки учащегося от преподавателя требуется тщательный отбор и структурирование языкового материала, особое внимание к комментированию и формулировке заданий.

Онлайн-обучение налагает свои требования на способ подачи материала. Сплошной текст, большие комментарии с многословными объяснениями и обилием примеров становятся неприемлемыми. Основная идея должна быть сформулирована в начале. Таблицы, разбиение комментария на пункты и на пошаговое предъявление, визуальные знаки для привлечения внимания – вот оптимальные варианты оформления. Сразу вслед за отдельным «шагом» даём возможность для студента проверить себя в усвоении прочитанного. В формулировках заданий соблюдаем ясность и краткость. Кроме того, теоретический комментарий по сложности формулировок должен быть на порядок ниже изучаемого материала.

Думается, что весь языковой материал, предлагаемый для предварительного самостоятельного изучения – комментарий и тренировочные задания – лучше строить по дихотомическому принципу с постепенным включением изученного «шага» в следующий этап, соблюдая принцип «снежного кома».

Всё сказанное выше, как кажется, будет эффективным при изучении простых предложений с предлогами причины (благодаря, из-за, от, из, по). Легче всего, как думается, объяснить разницу между особенностями употребления предлогов «благодаря» и «из-за», потому что смысловая разница между «плохой» и «хорошей» ситуациями дополнительно имеет и различия в словесном выражении. Также как и употребление предлогов «по» или «из-

за» в ситуациях, в которых говорится о плохих последствиях, требует словесно выраженного при предлоге «из-за» указания на виновника, если таковой не совпадает с субъектом.

Объяснение употребления конструкции с предлогом «от + род. пад.» можно разбить на несколько шагов. Например: 1. Эмоция (чувство) / физиологическое состояние (от радости / от голода). 2. Состояние человека / состояние природы (от жары у него заболела голова / от жары вся трава пожелтела). После каждого шага даются примеры, которые нужно разделить на две группы соответственно. Ключи обязательны. Таким же образом можно предъявить лексику, сочетающуюся с предлогом «из»: 1. Эмоция / черта характера (из жалости / из гордости). 2. Черта характера / манера поведения (из зависти / из уважения).

При объяснении конструкций с предлогами «от» и «из» следует скорее указывать на осознанность / неосознанность действий (понимает, контролирует / не ~, что делает (от страха побелела / из страха перед наказанием не рассказал)), чем на оппозицию состояние / действие, потому что действие может быть и не контролируемым (увидела большую собаку и от страха закричала и убежала). На данном этапе учащемуся приходится учитывать уже не менее шести смысловых признаков.

Объяснить употребление предлога «по» проще вслед за предлогом «из», потому что обе причины возникших ситуаций идут «от головы», то есть хорошо или плохо понимает человек то, что он делает. Причина кроется не в эмоциональном или физическом состоянии, а в плохой работе сознания (ошибка, глупость, рассеянность и т. п.). Слова, способные сочетаться с данным предлогом, формируют две оппозиции. Хорошие или плохие последствия возникают в результате действий самого человека (по собственному желанию / по ошибке). А также причина действия может зависеть не от самого человека, а от другого лица (по моему желанию/ по желанию родителей). В данной оппозиции акцент делается на источнике, «импульсе» действия, на различении того, кто является причиной, а кто – реальным исполнителем действия.

В конструкции «за + вин. пад.» основанием действия, обозначенного глаголом (ценить, критиковать, хвалить, ругать и т.п.), является объект (прямой или косвенный) действия (рассердиться на него / благодарить его). Субъект своим действием / отношением (казнить / уважать) оценивает объект с плохой или хорошей стороны (за неаккуратность / за трудолюбие).

В завершение даётся сводное задание (без ключей) со всеми указанными конструкциями, и учащемуся предлагается попробовать свои силы, применить полученные знания, показать затем на уроке достигнутый результат.

Таким образом, мы можем в достаточно простой форме структурировать материал так, чтобы учащийся смог самостоятельно разобраться в смысловом различии между конструкциями с указанными предлогами и, в случае затруднений, на следующей встрече с преподавателем задать интересующие

вопросы. Такой вид работы, при котором преподаватель исподволь подводит студента к правильным выводам, способствует усвоению новых грамматических навыков и навыков самостоятельной работы.

Список литературы

1. *Егорова А.Ф.* Трудные случаи русской грамматики: Сборник упражнений по русскому языку как иностранному. СПб.: Златоуст, 2016. 100 с.

2. *Козина Н.*О. Формы группового обучения. Как их видят авторы популярных учебных пособий по РКИ (лекция) // Онлайн-курс повышения квалификации: проектирование очного и онлайн-урока по русскому языку как иностранному. URL: info@mirRKI.ru (дата обращения: 12.12.2021).

Иванова Татьяна Митрофановна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет,
Чита, Россия;
ivanovatchita@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВОСТОЧНОГО ЗАБАЙКАЛЬЯ СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ В КОНТЕКСТЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ЭТНОМЕТОДИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ»

Аннотация. Актуальность темы обусловлена необходимостью и потребностью социума и образования, как его части, сделать процесс обучения РКИ востребованным и доступным при изучении методической дисциплины «Основы этнометодики при изучении РКИ».

Ключевые слова: этническая картина мира; этнометодика; этноориентированная модель; вторичная языковая социализация; ментальность народа.

Ivanova Tatyana,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Trans-Baikal State University,
Chita, Russia;
ivanovatchita@mail.ru

STUDY OF THE ETHNIC CULTURE OF EASTERN TRANSBAIKALIA BY FOREIGN STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE METHODOLOGICAL DISCIPLINE "FUNDAMENTALS OF ETHNOMETHODICS IN THE STUDY OF RCT"

Abstract. The relevance of the topic is due to the need and need of society and education, as its part, to make the process of teaching RCT popular and accessible when studying the methodological discipline "Fundamentals of ethnomethodics in the study of RCTs".

Keywords: ethnic picture of the world; ethnomethodics; ethno-oriented model; secondary language socialization; the mentality of the people.

«Этническая картина мира является особым структурированным представлением о мироздании, характерным для членов того или иного этноса, которое, с одной стороны, имеет адаптивную функцию, а, с другой, – воплощает в себе ценностные доминанты, присущие культуре конкретного народа» [4, с. 52]. Исторический опыт языковой личности народа, изучаемого языка, взаимосвязь культуры и ментальности в культуре и литературе являются источниками этнокультурной информации для студентов-китайцев, изучающих РКИ. Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью и потребностью социума и образования, как его части, сделать процесс обучения РКИ востребованным и доступным при изучении методической дисциплины «Основы этнометодики при изучении РКИ». Новизна исследования заключается в том, что даётся теоретико-методологическое обоснование этноориентированной модели обучения в рамках преподавания новой для студентов-иностранцев в Заб.ГУ методической дисциплины «Основы этнометодики при изучении РКИ». «Изучающие иностранный язык, – подчёркивают Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, – обычно стремятся, прежде всего, овладеть ещё одним способом участия в коммуникации. Однако, усваивая язык, человек одновременно проникает в новую национальную культуру, получает огромное духовное богатство, хранимое изучаемым языком» [1, с. 4].

Для студентов-китайцев, находящихся на обучении в России, главная задача – научиться в языковой среде русских говорить и понимать по-русски. В нашей работе мы опираемся на мнение И.А. Пугачёва, который считает, что «этноориентированный подход к обучению РКИ помогает преподавателям определять эффективность наиболее приемлемых форм и методов обучения; обосновать трудности, с которыми сталкиваются студенты-иностранцы при изучении РКИ; оказать помощь в решении проблем адаптации к новой социокультурной среде» [9, с. 70].

Преподаватели РКИ сталкиваются с большими трудностями при обучении китайских учащихся из-за того, что методика преподавания русского языка в России не вполне подходит для обучения китайцев. «Коммуникативная методика преподавания РКИ в России, ориентированная на аналитическое восприятие, абстрактное мышление, выявление причинно-следственных связей и логических закономерностей, не соответствует когнитивным особенностям художественно-образного мышления китайцев» [9, с. 72]. В китайской лингвистической традиции преобладает рационально-логиче-

ский метод, при котором основным показателем является количество выученных слов и неизменяемых клише, которые можно употреблять в речи. Чтение разноуровневых текстов с применением творческих заданий, анализ текстов с проблемными вопросами и описанием разных ситуаций выполняются с большим трудом, языковая, речевая и коммуникативная компетенции слабо формируются. По мнению И.А. Пугачёва, «необходимо развивать у китайской аудитории умение анализировать, устанавливать причинно-следственные связи, совершенствовать логическую память и абстрактное мышление» [9, с. 72].

Студенты-иностранцы в Заб.ГУв соответствии с ФГОС ВО изучают русский язык по образовательным программам бакалавриата, направления 45.03.01 «Филология», профиля «Прикладная филология» (русский язык), где изучают устройства языковой системы русского литературного языка, его законы, правила функционирования единиц языка в речи. Также в программе этого направления указаны и методические дисциплины, одна из которых – «Основы этнометодики в преподавании РКИ». При изучении этой дисциплины предусмотрено применять технологии коммуникативного обучения на основе общения с усвоением иноязычной культуры (в нашем случае региональной этнической культуры), а через неё и постижение изучаемого русского языка.

Этническая картина мира «является особым структурированным представлением о мироздании, характерным для членов того или иного этноса, которое, с одной стороны, имеет адаптивную функцию, а, с другой, – воплощает в себе ценностные доминанты, присущие культуре конкретного народа» [4, с. 52]. Восточное Забайкалье – один из интересных и удивительных регионов России. Бескрайние степи к востоку от Байкала были заселены ещё 30000 лет назад. С тех пор Забайкалье стало свидетелем расцвета и угасания многих цивилизаций, включая самую крупную в мировой истории империю могущественного завоевателя Чингисхана, родившегося, по легенде, неподалёку от Читы, в долине реки Онон. Позже в эти края пришли русские землепроходцы – казаки, основавшие первые крупные поселения и остроги. Появление русских в Сибири не вносило изменений в название края, так как русские не вытесняли местных жителей из обжитых местностей, а заселяли свободные необжитые земли. На территории Забайкальского края сложилась уникальная этническая ситуация: на протяжении веков на ней проживают представители трёх этносов: русские, буряты, эвенки, которые включают этнокультурные группы казачества – первых русских переселенцев в регионе – старообрядцев, переселившиеся из различных районов России. Данные этносы способствовали формированию определённых типов местного населения, они являются носителями забайкальской этнокультуры. Параллельное освоение языка и культуры изучаемого языка позволяет гораздо эффективнее осуществлять обучение РКИ, а роль этнокультурных факторов при обучении РКИ и специфики обучения в языковой среде студентов используются нами

на занятиях по дисциплине «Основы этнометодики в преподавании РКИ». Мы считаем важным познакомить студентов-иностранцев с описанием образа жизни этноса в крае, взаимоотношениями внутри этноса с другими народами, проживающими на одной территории, отношением к окружающей среде; охарактеризовать особенности местной забайкальской речи, культурные традиции и ценности народа, что в целом называется «Региональной этнической картиной мира».

«Основа народной духовной культуры полиэтнического населения Забайкалья – устное творчество – явление сложное, обладающее ярко выраженными чертами национального своеобразия и, в немалой степени, особенностями локальной специфики» [8, с. 197]. Начало создания русского фольклорного репертуара в Забайкалье было положено первопоселенцами. Поскольку нет возможности в рамках данной статьи описать весь объем заданий, использованных нами на занятиях по данной дисциплине, обратимся к некоторым фрагментам занятий, например, при обращении к фольклору народов Забайкалья, предлагаем выполнить следующие упражнения:

Задание 1. В Забайкалье рядом с русскими проживают буряты, эвенки. У каждого из этих народов есть свои пословицы. *Пословица* 谚语*– краткое народное изречение (народный афоризм)*. *Прочитайте пословицы, переведите:*

Русские пословицы*:* 1) Одна ласточка весны не делает. 2) Один в поле не воин. 3) Одной рукой узла не завяжешь. 4) С миру по нитке – голому рубаха.

Бурятские пословицы*:* 5) Бедный всегда поможет, а сирота всегда посочувствует. 6) В гостеприимной семье люди собираются, а в реке, богатой водорослями, – рыба. 7) Ближний бык лучше далёкой лодки.

Эвенкийские пословицы: 8) Обижать своих соседей – то же, что дразнить медведей. 9) Если ссоры внутри рода – род скуднее год от года. 10) Смог оленя дикого добыть – должен и соседа мясом одарить.

Задание 2. Предлагается план работы с пословицами. *Необходимо разделить предложенные пословицы по следующим группам: 1) о трудолюбивых людях и ленивых; 2) о подвиге, отваге, трусости; 3) о правде и лжи, о мудрости и глупости; 4) о мире, о природе, о здоровье, о родственных отношениях.*

Задание 3. *Поработайте с пословицами по плану**: «**1) выясните значение непонятных слов (по словарю), подберите слово, употребляемое в современном русском языке. 2) объясните, о чем данная пословица, чему учит. 3) Определите, к какой тематической группе её можно отнести. 4) Подумайте, в какой жизненной ситуации можно её употребить. 5) Вспомните и запиши китайские пословицы. Объясните значение и смысл этих китайских пословиц»* [6, с. 139].

***Задание* 4.** *Определите значение слов*: «1) Потеха – забава, развлечение. 2) Потешать развлекать, смешить. 3) Потешный – забавный, смешной. Потешка 童谣 – жанр детского фольклора» [6, с.138–143].

***Задание* 5**. *Прочитайте потешку 童谣. Как Вы думаете, когда и кому исполняются такие потешки? Есть ли подобные в китайском языке? Приведите примеры:*

– Ножки, ножки, где вы были?
– А вы, глазки, помогали?
– За грибами в лес ходили.
– Мы искали, да смотрели,
– А вы, ручки, помогали?
– Все пенёчки (пень) оглядели.
– Мы грибочки собирали.
– Вот и Ванечка с грибком, с подосиновичком.

***Задание* 6.** *Составьте словосочетания со следующими словами:*

А) Умывают …… Б) баюкают……..

В) играют …..…… .

Задание 7. *Рассмотрите картинки (рис. 1, 2, 3) с изображением жилищ народов Забайкалья, прочитайте акростихи.* Акростих 鹿 Acrostic – это стихотворение, в котором начальные буквы строк составляют какое-нибудь слово или фразу. Читаются начальные буквы сверху, вниз. *Проверьте себя («прочитайте внимательно, отгадка прячется в загадке») [6, с.143]:*

Закряхтел 他哼了一**声** медведь во сне,
Ахнул 喘着**气** филин на сосне…
Я под кустиком лежал,
Целый вечер продрожал 瑟瑟发**抖**!



Рис. 1



Рис. 2

Южный ветер и летний зной,
Резкие морозы не страшны нам с тобой,
Твой дом надёжно нас укрыл,
Агинских просторных степей сторожил

Искусно вырезаны ставни,
Затейлив сказочный узор.
Богат, наряден этот дом,
А сколько же уюта в нём!



Рис. 3

Чудесный дом,
Уютно в нём,
Морозным снежным днём.

«На практических занятиях мы активно используем тексты различных жанров об истории края за Байкалом (региональный компонент). Данные тексты помогают студентам расширить фоновые знания по истории, культуре, литературе Восточного Забайкалья» [6, с.157]. Приведём некоторые примеры:

Задание 1. *Прочитайте внимательно и переведите данные тексты о Забайкалье на язык своего народа. Подумайте, относятся ли данные тексты к теме нашего занятия:*

1. Восточное Забайкалье – неповторимый край удивительных контрастов и неожиданностей. Есть здесь и скалистые горы, и мощные хребты, по склонам заросшие великолепной сибирской тайгой, и бескрайние ковыльные степи. Величие и богатства края особенно ощутимы среди этих бесконечных просторов и безбрежного моря тайги, раскинувшихся под вечно голубым небом» (Л.Е. Коптелов, сокращённый вариант).

2. Отрывок из романа забайкальского писателя Василия Балябина «Забайкальцы» (текст даётся в сокращении). Данное произведение посвящено жизни забайкальского казачества, где автор ярко воспроизводит быт и нравы забайкальских казаков, показывает условия, в которых формировались их взгляды и убеждения. Действие романа разворачивается в начале XX века, во время революции, Гражданской войны.

Яркий солнечный день мая. Сегодня праздничная Троица, а потому на улицах многолюдно и весело. В окнах, куда ни глянь, масса цветов, лиловых букетов багульника, а фасады домов украшены зеленью молодых деревьев. С давних лет бытует в Забайкалье обычай: ради праздника Троицы срубить в лесу молодые деревья и украшать ими дома.

Через два-три дня эти деревья засохнут, пойдут на топливо, зато в Троицу на посёлки и станицы любо-дорого посмотреть. Вот и сегодня улицы украсились зеленью молодых деревьев. Воткнутые в землю ярко-красные кудрявые берёзки даже старой, покосившейся избушке вдовы Ушаковой придают нарядный, праздничный вид. Широкие песчаные улицы пестреют народом, множество людей собралось посередине одной из улиц. Разделившись на две половины, молодые, пожилые казаки и даже седобородые деды толпятся по сторонам чисто разметённой дороги: идёт азартная игра – катают бабки… [2, с. 282].

По мнению Н.В. Кулибиной, «…создание психологического комфорта на языковом учебном занятии достигается с использованием такого художественного текста, который читатель-инофон может и хочет понять» [5, с. 58]. Мы согласны с точкой зрения учёного-лингвиста Н.В. Кулибиной, но достижение адекватного, смыслового восприятия, понимания иноязычного текста зависит от эффективности методической организации процесса обучения. Работа над любыми текстами требует от преподавателя развёрнутого методического аппарата, включающего в себя традиционные этапы анализа текста: *пред-*, *при-* и *послетекстовые* задания. *Послетекстовые* задания на наших занятиях направлены на многократное повторение и закрепление новой лексики, лексико-грамматических и синтаксических конструкций, контроль усвоения материала занятия. Каждое задание по тексту предполагает выход в речь, направленное не только на языковую работу, но и на самостоятельную аналитическую работу, с разным количеством заданий, например:

Задание 1. *В прочитанном тесте найдите имена прилагательные, определите их род, число, падеж. Выделите прилагательные в сравнительной и превосходной степени, составьте с ними три предложения. Запишите их.*

Таким образом, система работы по приобщению студентов-китайцев к культуре изучаемого русского языка и описанная нами методика применимы для работы со студентами разного уровня и разной языковой компетенции, вызывает интерес у учащихся и формирует у них комплекс знаний, умений, навыков общекультурного, общепрофессионального и профессионального характера.

Список литературы

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании РКИ. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.

2. *Балябин В.Н.* Забайкальцы. Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1986. 592 с.

3. *Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян.* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография. М.: РУДН, 2010. 344 с.

4. *Голикова Т.А.* Этнопсихологические исследования языкового сознания. М.: РАН Институт языкознания, 2005. 322 с.

5. *Иванова Т.М.* Этнометодика. К вопросу о языковой картине мира в культурном и образовательном пространстве русского и китайского языков // Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка: Материалы международной научно-практической конференции. М.: МПГУ, 2019. С. 27–35.

6. *Иванова Т.М.* Основы этнометодики в преподавании русского языка как иностранного для китайских студентов: Учебное пособие. Чита: изд-во ЗабГУ, 2021. 178 с.

7. *Кулибина Н.В.* Художественный дискурс как актуализация художественного текста в сознании читателя // Мир русского слова. 2001. № 5. С. 58–67.

8. *Левашов В.С.* Фольклор. Литература. История. Чита: изд-во ЗабГУ, 2017. 784 с.

9. *Пугачёв И.А.* Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам: Монография. М.: РУДН, 2011. 284 с.

10. *Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.

Икконен Полина Борисовна,
ассистент,
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова,
Москва, Россия;
ikkonen.PB@rea.ru

Семёшина Полина Васильевна,
ассистент,
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова,
Москва, Россия;
semeshina.PV@rea.ru

ОБ ОПЫТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ РКИ

Аннотация. Целью данной статьи является обзор некоторых образовательных Ютуб-каналов по изучению РКИ и анализ особенностей работы с видеоматериалами. В статье представлены этапы работы с видеоматериалами, приведены возможные типы заданий. Авторы данной статьи обосновывают целесообразность использования уже на начальных этапах изучения русского языка видеоматериалов, так как они участвуют в формировании навыков аудирования и говорения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; видеоматериалы; социокультурный контекст; разговорный язык; коммуникативная компетенция.

Ikkonen Polina,
assistant,
Plekhanov Russian University of Economics,
Moscow, Russia;
ikkonen.PB@rea.ru,

Semeshina Polina,
assistant,
Plekhanov Russian University of Economics,
Moscow, Russia;
semeshina.PV@rea.ru

TEACHING RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE USING VIDEO MATERIALS

Abstract. This article focuses on reviewing some educational Russian for foreigners YouTube channels and gives analysis of work with video materials. In this article there are stages of working with video materials and some examples of exercises. The authors show that video materials have highly effective results on the development of Russian listening and speaking skills at the early stages of learning the Russian language.

Keywords: Russian as a foreign language; video materials; sociocultural context; spoken language; communicative competence.

Для достижения необходимого уровня владения любым иностранным языком, для решения любых коммуникативных задач недостаточно ограничивать учебный процесс только учебными текстовыми материалами. Задания, представленные в учебниках, даются лишь для отработки определённых грамматических или синтаксических конструкций и необходимой базовой лексики, которая не идет дальше литературного (неразговорного) языка. Но ведь известно, что целью изучения языка есть формирование коммуникативной компетенции. В этой связи мы считаем, что использование аудио- и, в частности, видеоматериалов уже на начальных этапах изучения русского языка как иностранного целесообразно, так как с их помощью формируется навык понимания услышанной речи и обогащается словарный запас. Часто при просмотре видео значение слов понимается через контекст, увиденную ситуацию, что помогает фиксировать увиденное в памяти.

С развитием технологий у преподавателя становится все больше и больше возможностей разнообразить учебный процесс и обогатить методику работы. На просторы интернета активно выкладываются занимательные обучающие видео, которые можно использовать на уроках РКИ. Несмотря на то, что в основном эти видео являются адаптированным материалом, они все равно дают некий выход в живую речь, формируют навыки аудирования и говорения. Разделяя мнение Ю.Р. Амлинской (URL: https://youlang.ru/blog/effektivnoe-ispolzovanie-audio-i-videoresursov-na-urokakh-rki), хотим добавить то, что «такого рода заданиями мы приближаем наших студентов к русскоговорящему миру и мотивируем их к изучению русского языка».

По нашему мнению, ярким, красочным мотивационным бустом при изучении такого сложного языка, как русский, могут послужить интересные видео, включённые в аудиторную и внеаудиторную работу. Нельзя не согласиться с мнением А.Е. Можеевской, которая выделяет следующие важные особенности видеоматериалов: видеоматериалы повышают мотивацию обучения и активность обучаемых; создают на занятиях среду, максимально приближенную к аутентичным условиям; увеличивают возможности иностранных учащихся своевременно и разносторонне знакомиться с российской действительностью, традициями, событиями международной жизни; адаптируют учащихся к погружению их в аутентичную русскую речевую

среду, где живут и действуют люди различного пола, профессий, социального положения, образования; знакомят учащихся с лексико-фразеологическими единицами, которые существуют и появляются в русской речи и отражают динамику развития российского общества; способствуют обогащению словарного запаса иностранных учащихся, совершенствованию фонетических, грамматических, синтаксических навыков, совершенствованию построения монологической и диалогической типов речи [2, с. 554].

Конечно, при подаче любых обучающих материалов следует учитывать некоторые факторы, такие как уровень обучающихся, целевую аудиторию, соответствие (по возможности) теме, которую рассматривают на уроках. Также мы считаем, что протяженность видеофрагмента должна быть обоснована, так как длинные непонятные студентам видео могут их утомить, особенно если речь идет о начальных уровнях изучения русского языка. Короткометражные фильмы или видеоролики, по нашему мнению, предпочтительнее, так с ними есть возможность продуктивно работать. Не стоит забывать и о жанрах видеоматериалов. По нашему мнению, юмористический жанр следует давать на более продвинутых уровнях, так как понимание юмора – очень тонкая материя, где игру слов и смыслы можно понять только обладая определенным набором языковых знаний. Для начальных уровней мы предлагаем видео, которые направлены на формирование лингвистической и коммуникативной компетенции.

Мы поддерживаем мнение А.Н. Щукина, который в своей работе характеризует видеоматериалы как «один из эффективных и перспективных средств обучения языку благодаря большой информативности зрительно-слухового ряда, а также динамизму изображения». По его мнению, «никакой другой учебный материал не обладает той же силой эмоционального воздействия, которым обладают фильмы и видео». Также он пишет, что «благодаря эмоциональному воздействию изображения создаётся эффект соучастия, желание предвосхитить и продолжить реплику персонажа» [4, с. 233].

Авторы статьи, как и многочисленные коллеги, преподаватели РКИ, убеждены, что использовать видеоматериалы необходимо с самых первых уроков по иностранному языку наравне с аудиоматериалами, так как «они являются богатым источником разговорных конструкций, разговорной лексики, а нередко и единиц, находящихся за рамками литературного языка» [3, с. 78]. К счастью, в арсенале современного преподавателя РКИ есть неограниченное количество ресурсов, где можно найти как учебные, специально созданные для изучающих язык, так и аутентичные видеоматериалы, применяемые в обучающих целях.

Основная площадка видеоресурсов, к которой авторы статьи обращаются при подготовке к занятиям, где планируется демонстрация аудиовизуальных материалов, — это, конечно, Ютуб. В данной статье мы сделаем обзор только некоторых из них, которые доказали свою эффективность при

обучении иностранных слушателей РКИ. В нашей статье мы рассмотрим отдельную группу аудиовизуальных средств обучения, к которой, согласно классификации Щукина, относятся кино, видео и телепередачи. К данной классификации 2003 года можно добавить обучающие Ютуб-шоу и видео (туторилы) по РКИ.

В первую очередь хочется отметить образовательный Ютуб-канал автора учебного пособия по РКИ «Поехали» Станислава Чернышова. На канале регулярно выходят учебные видео о русском языке и России, ее культуре, истории и политике и т. д. Данный Ютуб-канал подходит для изучающих русский язык любого уровня: от А0 (видео на английском языке) до С1. На канале несколько плейлистов: «Русский календарь» – видео-лекции, где автор рассказывает о выдающихся деятелях, памятных датах и праздниках России и СССР; «Русские новости» – новостная программа для иностранцев, изучающих русский язык; «Исследуем Санкт-Петербург» – ряд видео, знакомящих иностранцев с Санкт-Петербургом; «Изучаем русский с помощью рэпа» – плейлист, в котором собран обучающий рэп, написанный и исполненный самим Станиславом Чернышовым; некоторые видео посвящены грамматическим темам, есть видео-интервью с иностранцами, изучающими русский язык и видео для преподавателей РКИ. Необходимо заметить, что многие обучающие видео сопровождаются рабочими листами с заданиями, которые можно найти по ссылке в описании к ролику.

В своей практике авторы данной статьи часто обращаются к видео Станислава Чернышова: например, на начальном этапе во время изучения глаголов настоящего времени студентам предлагается посмотреть видео «Ваши первые русские глаголы». Работа с предложенным видео может быть построена следующим образом: на предпросмотровом этапе студентам предлагается сначала образовать разные формы глаголов (*я обедаю, мы читаем, они отдыхают* и т. п.). Далее немного расширить диапазон и добавить место совершения действия, например, *Это мой дом. Здесь я обедаю. Это библиотека. Там мы читаем. Это Испания. Они там отдыхают.* После этого можно еще добавлять условия по ситуации (добавить обстоятельство времени, образа действия и т. д.). После того, как студенты отработали данные глаголы, им предлагается к просмотру само видео. Во время просмотра следует вовлекать студентов в работу, можно задавать вопросы о том, что они видят, что делают люди на видео и т. п. На постпросмотровом этапе можно спросить у студентов, какие глаголы они запомнили из этого видео и что лично они делают, например, дома/на уроке/на отдыхе/на перерыве и т. д.

Для закрепления сразу нескольких тем и грамматических (конструкция «У меня есть + именительный падеж», притяжательное местоимение «мой» разного рода единственного и множественного числа), и лексических («Моя семья», «Профессии») мы работаем с видео, в котором Станислав Чернышов рассказывает о своей семье. После просмотра обсуждаем его семью: кто он, его жена, родители и дети, где они живут, работают, учатся, что любят делать

и почему. В качестве домашнего задания студенты должны сделать презентацию о себе и своей семье по модели из видео.

На среднем и продвинутом этапах обучения РКИ при закреплении некоторых глагольных грамматических тем работаем с видео «Приставочные глаголы движения», «НСВ и СВ», показываем видео-лекции, приуроченные к праздникам и памятным датам.

Предложение работать на уроке по видео с канала Станислава Чернышова всегда тепло приветствуется иностранной аудиторией, потому что данные материалы интересны и высоко информативны. Даже студенты начального уровня хорошо понимают речь преподавателя, так как она медленная и разборчивая, подкреплённая эмоциями и жестами. В своих видео Станислав Чернышов говорит понятным, несложным языком, использует интернационализмы, обращается к личному опыту слушателей, задаёт им вопросы, просит написать ответы в комментариях, хорошо держит внимание зрителей и слушателей, так как длительность его видео не превышает 20 минут. Все эти приемы помогают создавать иллюзию абсолютного владения зрителями русским языком.

Однако стоит отметить, что речь автора данного канала иногда звучит ненатурально, потому что она выверенная и адаптированная. Выйдя в реальность, где носители говорят совсем не так, как он – быстро и невнятно – студент может испытать настоящий шок. Также видео Станислава Чернышова больше ориентированы на европейскую аудиторию (целевую аудиторию его школы иностранных языков в Санкт-Петербурге), этим объясняется выбор некоторых тем (видео о европейских городах: Санкт-Петербург, Париж, Амстердам, Калининград).

На другом канале, который называется «Твои сибирские каникулы», представлен одноименный курс по русскому языку как иностранному, подготовленный командой преподавателей Сибирского федерального университета (г. Красноярск). Данный курс рассчитан на слушателей элементарного уровня и охватывает такие грамматические и лексические темы начального этапа, как *Алфавит, Приветствие, Личные местоимения, Род и число существительных, Глаголы первого и второго спряжения, Предложный падеж, Прилагательные, Род прилагательных, Моя семья, профессии, Город, Продукты, Мой день, Отдых, путешествия, Погода, Свободное время*. В отличие от канала автора учебника «Поехали», где часто в видео только один герой – Станислав Чернышов, в видео с канала «Твои сибирские каникулы» несколько героев: студенты и преподаватели. В каждом ролике зрители встречают нового героя, слушают речь людей разного пола, возраста, профессии (преподаватель, кассир, ведущая прогноза погоды, пенсионер ит.д.). Коммуникативно-направленные видео (Университет, Моя семья, Город, Мой день, Продукты, Отдых и путешествия, Погода) подойдут для любой аудитории. Эти ролики интересные, яркие и динамичные: герои в нормальном темпе ведут диалоги на различные темы, берут интервью или отвечают на заданные

вопросы, рассказывают о своем дне, решают, какой фильм посмотреть и покупают билеты в кино, говорят по видеосвязи и проводят экскурсию по городу. С методической точки зрения видео, знакомящие с алфавитом и объясняющие грамматический материал, например, Leccion 1. Elalfabetoruso – 1, целесообразно показывать только в испаноговорящей аудитории, поскольку в роли языка-посредника там используется испанский язык.

В своей практике мы обращаемся к видео «Свидание» при закреплении темы «Имя прилагательное». На предпросмотровом этапе слушателям предлагается подумать и объяснить, что значит «свидание», каким может быть свидание «романтическое свидание», «интересное свидание», «скучное свидание», где может быть свидание: в ресторане, в кафе, в кино. Подобрать синонимы, антонимы. Распределить слова по колонкам *«Как?», «Какой?»*. Однако здесь мы не обсуждаем, ходят ли студенты на свидания и как часто, так как глаголы движения ещё не изучены. Далее этап просмотра. На постпросмотровом этапе просим студентов ответить на вопросы: *Какое сейчас время года? Какая сегодня погода? Как вы думаете, во сколько молодые люди встретились? Они голодные? = хотят есть? Какая выставка сейчас в музее? Какой фотограф? Что они решили делать? Где они были? Какой фильм хотела смотреть девушка? А молодой человек? Какой фильм они решили смотреть вместе? Почему? Когда фильм? Какие у них места? Какой ряд? Где находится зал?* Как мы уже говорили ранее, видео является отличной основой для развития продуктивных видов речевой деятельности. Поэтому после просмотра видео «Свидание» и активизации прилагательных в качестве домашнего задания просим студентов сделать презентацию и рассказать, какие фильмы они любят смотреть и почему; рассказать о любимом фильме и актере.

Ещё одной особенностью данного канала является отсутствие заданий к видеоматериалу, что с одной стороны несколько усложняет работу преподавателя, а с другой – даёт полную свободу действий. Многие видео Станислава Чернышова тоже не сопровождаются авторскими заданиями.

Но есть на пространстве Ютуба канал, где к каждому видео с русскими субтитрами добавлен целый методический комплекс предпросмотровых, просмотровых и постпросмотровых упражнений в виде Гугл-документа, даны тексты к видео с переводом на 9 европейских языков и иногда интересные игры – «Семья лингвистов». Это канал с обучающими видео по русскому языку для зрителей любого уровня владения языком от А0 до С1. Здесь в диалоговой и шуточной форме русскоязычная семейная пара, Агата и Паоло, живущая в Италии, разыгрывает жизненные ситуации на различные темы в разных локациях: дома, на работе, на отдыхе, в городе, в деревне, на море или в горах.

Использовать видео с канала «Семья лингвистов» очень удобно благодаря комплексу упражнений к каждому видео: преподаватель может давать готовый материал с минимальными затратами на подготовку. По нашим

наблюдениям студентам очень нравится работать с данными видео, так как они юмористические. Стоит заметить, что основная трудность, с которой сталкиваются наши студенты при просмотре видеоматериала, – восприятие на слух акцента итальянца Паоло. Поэтому до просмотра важно познакомить студентов с семейной парой, спросить их мнения о том, откуда эти люди и где они живут, а также читать или разыгрывать диалоги, предвосхищая возможные трудности, связанные с пониманием русской речи итальянца.

Еще один канал с видео лингвокультурологической направленности – TimetospeakRussian (Время говорить по-русски). Авторы канала создают учебные видео о Москве «Москва по алфавиту» и русских праздниках для иностранцев, владеющих уровнем русского языка не ниже А2.

На своих занятиях и в качестве внеаудиторной работы мы предлагаем смотреть видеоролики, посвященные самым необычным русским праздникам: Старому Новому году и Масленице. Например, во время работы с видео «Масленица идёт!» на предпросмотровом этапе мы знакомим студентов с праздником, просим объяснить, как студенты понимают его: что значит слово Масленица. После просмотра студенты отвечают на следующие вопросы: *Что такое Масленица? Какой это праздник? Когда празднуют Масленицу? Откуда пришло название праздника? Как празднуют Масленицу? Что нужно делать на этот праздник? Почему? Какой главный символ праздника? Как едят блины на Масленицу? Вы помните рецепт русских блинов? Какие ингредиенты нужны для блинов? С чем едят блины?* Лексическая тема «Праздник Масленицы» позволяет активизировать и закрепить грамматику основных значений творительного падежа имен существительных и прилагательных с предлогами и без (блины с чем, быть каким, связано с кем, чем). Например, *Напишите слова в правильной форме: Масленица всегда была поздн... зим... в начале весны. В конце зимы, в феврале или в марте, начинает пахнуть весн… Масленица – это праздник любимый вс... народ… Это старый праздник, который связан с христианск... календар… Название праздника связано со слов... «масло». Большой горячий блин обильно (много) поливают масл… . Самое главное, что надо делать на этот праздник - это сидеть за стол... и есть блины. Блины едят с (красная икра, красная рыба, селёдка, масло, сметана, варенье, яйца). Ваши варианты! Вы уже пробовали русские блины? Какие блины ваши любимые? С чем вы обычно едите блины?*

Использование видеоматериалов позволяет «решать на занятиях по РКИ общеобразовательные и социально-культурные цели обучения, что отвечает требованиям коммуникативной методики», а также позволяет «… представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной действительности…» [2, с. 553]. Результатом просмотра видео может стать не только формирование навыков аудирования, но и говорения. Просмотр видео – это хорошая база для выхода в речь: до, во время и после просмотра можно вовлекать студентов с помощью различных заданий в обсуждение

увиденного или услышанного или только того, что предстоит увидеть, устраивать дискуссии, круглые столы по проблематике видеоролика.

Список литературы

1. *Амлинская Ю.Р.* Эффективное использование аудио- и видеоресурсов на уроках РКИ. URL: https://youlang.ru/blog/effektivnoe-ispolzovanie-audio-i-videoresursov-na-urokakh-rki (дата обращения: 20.12.2021).

2. *Можеевская А.Е.* Работа с видеоматериалами в иностранной аудитории // Наука ЮУрГУ. Секции социально-гуманитарных наук: Материалы 66-й научной конференции. Челябинск: Издат. Центр ЮУрГУ, 2010. С. 553–554.

3. *Семикрас А.В., Тимошенко Т.Е.* Использование аутентичных видеоматериалов на уроках РКИ каксредствообучения живой разговорной речи // Проблемы изучения и преподавания русского языка в Российской Федерации и за рубежом: Сб. материалов Международной научно-практической конференции, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак, 14–15мая 2018 г. / Отв. ред. Л.В. Климина. Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2018. С. 77–81.

4. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2003. 504 с.

Касьянова Вера Михайловна,
кандидат филологических наук, доцент,
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия;
vkasianova@mail.ru

АЛГОРИТМИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Аннотация. В статье рассматривается алгоритмический подход при обучении некоторым грамматическим темам на занятиях по русскому языку как иностранному, в частности при формировании умения трансформации придаточных определительных предложений в предложения с причастными оборотами.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; алгоритмический подход; грамматика русского языка; причастные обороты; придаточные определительные предложения.

Kasyanova Vera,
PhD in Philology, Associate Professor,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia;
vkasianova@mail.ru

ALGORITHMIC APPROACH AS ONE OF THE WAYS OF FORMING GRAMMATICAL COMPETENCE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article discusses an algorithmic approach to teaching some grammatical topics in classes on Russian as a foreign language, in particular when teaching the transformation of subordinate determinative sentences into sentences with participial turns.

Keywords: Russian as a foreign language; algorithmic approach; grammar of the Russian language; participial phrases; subordinate determinative sentences.

При обучении русскому языку как иностранному в дополнение к традиционным методам может использоваться и алгоритмический подход для отработки наиболее трудных грамматических тем, требующих на основе анализа трансформации информации.

Понятие алгоритмический подход к определению количества информации было введено советским академиком А.Н. Колмогоровым в 1965 году. В середине XX века алгоритмизация воспринималась только применительно к кибернетике: алгоритм – «правило действий, последовательность проведения вычислительных операций, способ нахождения искомого результата. В экономических задачах, решаемых с использованием математических методов и моделей алгоритм означает способ отыскания искомой величины» [3].

В «Психологическом словаре», изданном в 1999 г., алгоритм трактуется как «предписание о выполнении в определенной последовательности элементарных операций для решения любой задачи, принадлежащей к некоторому классу» [2, с. 16].

Но с развитием данного метода стало ясно: применение алгоритмов весьма эффективно и в решении других задач. Это привело к появлению алгоритмической лингвистики, которая «занимается оптимизацией процесса обучения иностранным языкам, используя предписания алгоритмического типа при составлении разного рода языковых (и речевых) упражнений» [1, с. 17].

Алгоритм в методике преподавания русского языка как иностранного можно воспринимать как инструкцию, включающую в себя перечисление определенных действий, в совокупности приводящих к созданию заданной грамматической конструкции.

Суть алгоритмического подхода при изучении ряда грамматических тем заключается в выработке определенной последовательности действий, что приводит к появлению нового высказывания, сохраняющего смысл исходного, но грамматическое оформление которого изменено.

Использование алгоритмических инструкций и последующее самостоятельное их составление, то есть переход от пассивного выполнения грамматического задания к осознанной трансформации предложения, являются одним из способов формирования и развития лингвистической компетенции иностранных учащихся, расширяя их лексический запас, повышая познавательную активность, способствуя развитию навыков говорения в плане обоснования последовательности действий.

При обучении русскому языку как иностранному традиционно трудными являются такие грамматические темы, как замена придаточных определительных причастными оборотами и наоборот – замена причастных оборотов придаточными определительными.

Данная тема имеет большое значение для последующего чтения научных текстов, в которых причастия занимают достаточно большое место.

Уже во втором полугодии подготовительного курса иностранные учащиеся знакомятся с понятием причастие и учатся проводить синонимические замены по типу Я увидел мальчика, который читал книгу. = Я увидел мальчика, читавшего книгу. Обычно в учебниках и учебных пособиях приводится таблица, в которой показаны суффиксы причастий и основы, от которых они образуются. Непоследовательность именования видов причастий вызывает определенные трудности, особенно в том случае, когда в группе бакалавров или магистрантов объединяются учащиеся, занимавшиеся на подготовительном факультете по разным учебникам, авторами которых являются приверженцы традиционной русской или же «западной» терминологии, касающейся названий видов причастий (действительные – страдательные или активные – пассивные) и падежей (именительный, родительный… или 1, 2…, а также – хотя и редко – Nominative, Genetive…).

При объяснении данной темы с целью последующей самостоятельной работы над ней теоретический материал в максимальной степени, но без ущерба для лингвистической сущности, упрощается (в плане использования коротких и простых предложений) и делится на значимые элементы с возможностью их грамматического оформления применительно к знаниям и умениям учащихся. Таким образом выстраивается определенный алгоритм, следуя которому учащиеся овладевают умением замены придаточных определительных причастными оборотами и причастных оборотов придаточными определительными.

На занятиях и при выполнении домашнего задания перед учащимися должны постоянно находиться таблица, в которой представлены существующие в русском языке виды причастий и суффиксы, с помощью которых они

образуются. Каждый этап работы обязательно проговаривается вслух и записывается в сокращенном виде с использованием принятых в русском языке сокращений (*1, 2, 3, 4, 5, 6* – падежи; *ж.р., м.р., ср.р.* – женский, мужской, средний род; *ед.ч., мн.ч.* – единственное / множественное число; *наст.вр., прош.вр., буд.вр.* – настоящее, прошедшее, будущее время; *НСВ / СВ* – несовершенный / совершенный вид).

Общий ход работы над темой «Замена придаточных определительных предложений причастными оборотами» может быть представлен следующим образом.

1. Прочитать предложение, обратив особое внимание на ударения, в том числе логические.

2. Посмотреть в словаре значение новых (незнакомых) слов.

Необходимо, чтобы учащиеся не только писали перевод на родной язык, но и учились объяснять на русском языке значение этих слов и находить синонимы, а также – если это возможно – антонимы.

При этом очень важно контролировать грамматическую однородность определяемого и определяющего слова, избегая таких традиционных ошибок, как *уменьшать* – это «*меньше*». Следует обращать внимание учащихся на частеречную принадлежность слова (при объяснении значения глаголов – на его вид), в этом случае корректное объяснение приведенного выше глагола будет выглядеть следующим образом: *уменьшать* – ‘делать меньше’.

3. Выделить придаточное предложение.

4. Найти в придаточном предложении предикат – это может быть глагол или краткое пассивное причастие (с глаголом *быть*).

1) если предикат – глагол, надо:

а) определить время этого глагола (настоящее / прошедшее время);

б) определить вид этого глагола (НСВ/СВ);

в) если это глагол с суффиксом *-ся*, в причастии тоже будет суффикс *-ся*;

2) если предикат – краткое пассивное причастие, надо заменить краткое пассивное причастие полным пассивным причастием

5. Определить падеж слова, *который.* Учащиеся должны хорошо помнить, что придаточное предложение со словом *который* можно заменить причастным оборотом, только если слово *который* стоит в падеже 1 или падеже 4 без предлога.

1) если слово *который* стоит в падеже 1, нужно использовать активное причастие;

2) если слово *который* стоит в падеже 4, нужно использовать пассивное причастие.

6. Суммировать информацию (это будет *активное* или *пассивное* причастие; *несовершенного* или *совершенного* вида; *настоящего* или *прошедшего* времени) и написать форму причастия.

7. Определить, к какому существительному в главном предложении относится слово *который*, так как полное причастие в причастном обороте стоит в том же числе, роде и падеже, что и существительное, к которому относится слово *который*.

8. Определить число, род и падеж этого существительного, к которому относится слово *который*:

1) если это существительное стоит в единственном числе, нужно вспомнить род (мужской, женский, средний); если во множественном числе – род вспоминать не нужно;

2) чтобы определить падеж этого существительного, надо понять его грамматическую роль в предложении (субъект, объект).

9. Суммировать информацию о числе, роде и падеже причастия и написать это причастие в нужной форме.

10. Найти субъект (слово в падеже 1) в придаточной части:

1) если субъект – существительное или местоимение (личное), то в причастном обороте падеж 1 меняется на падеж 5 (в русской фамилии окончание -*ым*, в нерусской – -*ом*);

2) если субъект – слово который, не надо заменять падеж 1 падежом 5.

11. Убрать слово *который.*

12. Определить место причастного оборота и знаки препинания:

1) если причастный оборот стоит в конце предложения, нужно поставить одну запятую (перед причастным оборотом);

2) если причастный оборот в середине предложения, нужно поставить две запятые (перед причастным оборотом и после причастного оборота).

13. Записать предложение с причастным оборотом и ответить на вопросы:

1) Где в полученном предложении причастный оборот?

2) К какому слову относится причастный оборот?

2) Где стоит запятая (стоят запятые)?

3) Что стоит в конце предложения?

Безусловно, представленная выше последовательность действий хорошо известна преподавателям, но самое главное состоит в том, чтобы иностранные учащиеся не только осмыслили и запомнили ее, но и научились вслух или в письменной форме комментировать операции по трансформации придаточного определительного предложения в предложение с причастным оборотом, используя при этом необходимые лексико-грамматические конструкции.

На занятиях по русскому языку как иностранному в группах бакалавров или магистрантов естественных факультетов в качестве тренировочного материала обычно используются предложения, по своей структуре и лексическому наполнению приближенные к научному стилю речи, что имеет особое значение для профессиональной подготовки учащихся.

В качестве примера можно показать работу над одним из таких предложений, в котором придаточное определительное нужно заменить причастным оборотом. Все действия иностранные учащиеся обязательно называют или записывают в краткой форме.

Знаменитый русский учёный-энциклопедист М.В. Ломоносов, который открыл закон сохранения энергии, применял количественные методы изучения химических реакций.

1. Предложение прочитывается вслух, отмечаются ударения.

2. Работа над лексикой.

Комментарий: знаком = обозначаются синонимы, знаком ≠ – антонимы.

При работе с глаголами важно указывать не только инфинитив того вида, который используется в предложении, но и видовую пару, а также управление глагола и отглагольное существительное.

Для отглагольных существительных нужно указывать управление и производящие глаголы.

Иностранные учащиеся должны обязательно самостоятельно давать объяснения значения новых слов, соблюдая при этом частеречную отнесенность.

В данном предложении рекомендуется обратить внимание на слова:

– *знаменитый* = очень известный;

– *энциклопедист* – ученый, который занимается разными науками, хорошо знает разные науки;

– *сохранение* чего (2) – от глагола *сохранить/сохранить* что (4);

– *применял – применять/применить* что (4) = *использовать – применение = использование* чего (2);

– *количественный* ≠ качественный;

– *изучение* чего (2) – от глагола *изучать/изучить* что (4) = *исследовать* что (4);

– *открыл – открыть – открывать/открыть* что (4) – *открытие* чего (2).

3. Выделить придаточное предложение – *который открыл закон сохранения энергии.*

4. Найти предикат в придаточном предложении – глагол *открыл* (прошедшее время, СВ, нет *-ся*).

5. Определить падеж слова *который* – падеж 1. Следовательно, нужно использовать активное причастие.

6. В данном предложении будет активное причастие, СВ, прошедшее время: – *открыть – открыл – открывший*

7. Слово *который* относится к слову *Ломоносов.*

8. Слово *Ломоносов*, к которому относится слово *который*, стоит в падеже 1, единственном числе, это слово мужского рода.

9. Причастие будет стоять в падеже 1, единственном числе, мужском роде – *открывший.*

10. Субъект в придаточной части – *который*, поэтому не надо заменять падеж 1 на падеж 5.

11. Слово *который* в предложении с причастным оборотом не нужно.

12. В результате получаем предложение: *Знаменитый русский учёный-энциклопедист М.В. Ломоносов, открывший закон сохранения энергии, применял количественные методы изучения химических реакций.*

13. Причастный оборот *открывший закон сохранения энергии* стоит после слова, к которому относится (после слова *Ломоносов*), но это не конец предложения, поэтому ставим две запятые. В конце предложения стоит точка.

Таким образом, использование алгоритмического подхода при работе над грамматическими темами способствует активизации мыслительной деятельности иностранных учащихся, осознанному подходу к трансформациям предложений, расширяет лексический запас, формирует навыки говорения.

Список литературы

1. *Нелюбин Л.Л.* Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.

2. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.

3. Современный экономический словарь / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. М.: ИНФРА-М, 1997. 494 с.

Кенжебаева Жаркын Есеновна,
кандидат филологических наук, профессор,
Атырауский университет имени Х. Досмухамедова,
Атырау, Казахстан;
kenzhebayevazharkyn@gmail.com

РУССКАЯ ПАРЕМИОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ПОСТИЖЕНИЯ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению русской паремиологии как особого массива языковых единиц, которым присуща способность отражения своей семантикой длительного процесса культурного развития этноса. Именно в них происходит фиксация и передача будущим поколениям культурных установок, стереотипов, а также эталонов и архетипов. Паремиоло-

гические единицы представляют собой неотъемлемую часть культуры любого этноса. Поэтому для человека, изучающего русский язык в качестве неродного или иностранного языка, знакомство с русскими паремиями – это не только способ освоения языка, но и вхождение в большой и увлекательный мир русской культуры.

Ключевые слова: паремия; паремиологическая картина мира; лингвокультурный потенциал.

Kenzhebayeva Zharkyn,
PhD in Philology, Professor,
Kh. Dosmukhamedov Atyrau University,
Atyrau, Kazakhstan;
kenzhebayevazharkyn@gmail.com

RUSSIAN PAREMIOLOGY AS A MEANS OF COMPREHENDING RUSSIAN CULTURE

Abstract. The article is devoted to the consideration of Russian paremiology as a special array of linguistic units that have the ability to reflect in their semantics the long process of cultural development of an ethnic group. It is in them that cultural attitudes, stereotypes, as well as standards and archetypes are fixed and transmitted to future generations. Paremiological units are an integral part of the culture of any ethnic group. Russian Russian is therefore not only a way of mastering the language, but also entering the large and fascinating world of Russian culture for a person who studies Russian as a non–native or foreign language.

Keywords: paremia; paremiological picture of the world: linguistic and cultural potential.

Паремиологические единицы находятся в фокусе исследовательского внимания представителей различных филологических наук, вследствие чего наблюдается неоднозначное понимание данных единиц разными учеными, нет универсальной дефиниции, отсутствует единая четкая классификация признаков. В каждой дисциплине, занимающейся изучением паремий, таких как лингвистика, литературоведение, фольклористика, принята своя дефиниция. Но все они опираются на общепринятые тезисы о том, что паремии являются краткими, меткими народными выражениями, часто имеющими назидательный характер и обладающими либо только буквальным, либо буквальным и переносным смыслом.

До настоящего времени не может считаться полностью решенным вопрос о том, каков же объем паремиологии, должны ли включаться в него, наряду с пословицами и поговорками, также басни, притчи, цитаты, ставшие нарицательными имена собственные, песни.

В современной лингвистике термин «паремия» употребляется в качестве гиперонима по отношению к пословицам и поговоркам [3, с. 32].

Под паремией понимают устойчивую в языке, воспроизводимую в речи анонимную единицу, которая может быть использована в назидательных целях.

Паремиологическому фонду любого национального языка, состоящему из массива фразеологических единиц, пословиц и поговорок, крылатых выражений и афоризмов, свойственен огромный лингвокультурный потенциал. Исследователи отмечают связь лингвокультурологического подхода с этнолингвистическим анализом [2, с. 5].

Лингвокультурологический метод исследования паремий основывается на убежденности в сохранении и транслировании языковыми знаками культурной информации, цель которой состоит в объяснении прошлого и прогнозировании будущего [2, с. 14]. Лексикографическое представление паремий, как правило, сопровождается лингвокультурологическим комментированием, благодаря чему оказывается возможным не допустить ошибочного толкования этих единиц [1, с. 23].

Всем паремиологическим единицам свойственна национально-культурная коннотация. Благодаря им мы знакомимся со специфическим восприятием мира, характерным для определенного народа. Для толкования паремиологических единиц необходимо сравнить их образное восприятия с теми стереотипными представлениями, в которых отражается национальная ментальность, дается ключ к пониманию национально-культурных особенностей и ценностей этноса.

Единицы паремиологического фонда представляют собой не только языковые знаки – вместе с этим им свойственна функция культурологических знаков. Данные единицы способствуют формированию образа, посредством которого далее актуализируются сформировавшиеся до этого явления: речь идет о культурных представлениях, ассоциациях и установках, составляющих семантическую структуру языковых знаков. На этом фоне и происходит обычно восприятие паремий. В процессе обретения паремией каких-либо культурных смыслов складывается ее единое языковое значение, несущее на себе отпечаток определенной культуры.

Осуществляя лингвокультурологический анализ паремий, исследователи обращают особое внимание на так называемые культурные коды [9, с. 72]. Эти коды культуры представляют собой объединение всех культурных смыслов и знаков, а также всего культурного пространства, они служат передаче всего обретенного человечеством духовного и материального опыта.

Паремиологические единицы являются закодированным ценностным содержанием, толкуемым в виде представлений людей об окружающей их среде. Это содержание используется для раскрытия мировоззрения того или иного культурного сообщества. При интерпретации паремий с позиций

культуры предметом исследовательского интереса является не только внутреннее культурное пространство, представленное различными ассоциациями, представлениями, знаниями и образами, но и внешнее, представленное различными культурными текстами, предметами, действиями.

В работах одного из основоположников лингвокультурологического аспекта исследования фразеологических ресурсов языка – В.Н.Телия пословица рассматривается в качестве некоего национального кода, формирование которого происходило на протяжении нескольких веков и который переходил от одного поколения к другому, в силу того что отражал все установки данной национальной культуры, жизненную позицию и философию определенного народа [9, с. 214].

Паремиологическое пространство любого национального языка является частью картины мира, характерной для народа – носителя именно данного национального языка. И в этой национальной картине мира формируются стереотипы, присущие представителям определенной культуры.

Привлекательность паремий для авторов исследований в лингвокультурологическом аспекте обусловлена взаимосвязью понятий языка, этноса и культуры, которая отчетливо представлена в паремиологическом пространстве какого бы то ни было национального языка.

Мы придерживаемся следующей дефиниции паремиологического пространства, которое было предложено Е.И. Селиверстовой: «Паремиологическое пространство – это система пословиц, связанных различными типами отношений, обнаруживающих разные степени общности и отличия на разных уровнях (лексическом, семантическом, синтаксическом)» [6, с. 9].

Паремиологическое пространство является фрагментом языковой картины мира, а она, в свою очередь, является условным отражением действительности, пофрагментарным воспроизведением ментальных установок, выраженных лексическими единицами языка. Для того чтобы адекватно и полноценно воспринимать образ мира, люди нуждаются в эмпирических знаниях о реальности. Такие знания являются общими для всех говорящих на каком-либо одном естественном языке. Структура языковой картины мира задана ценностными ориентациями, однако они не явлены непосредственно, а передаются через ассоциативно-образные комплексы единиц языка. Расшифровать культурные коды можно лишь интерпретируя ассоциативно-образные комплексы во время рассмотрения тех конкретных знаков и культурных концептов, которые их обусловили [7].

Сквозь картину мира, представляющую собой понятийно-символическую систему, зафиксированную в человеческом сознании, как сквозь сито, просеивается вся информация от мира извне [7]. Картиной мира

пропускаются лишь предусмотренные ею самою блоки информации. Человек оценивает значимость полученной им информации с точки зрения своих ценностей, обусловленных этнической принадлежностью и культурой.

Современная лингвистика активно оперирует термином паремиологической картины мира. Под его содержанием имеют в виду неизменную, постоянную область языковой картины мира, в которой сконцентрирован социально-культурный опыт народа, итоги постижения реальной действительности.

Когда носители языка осознают паремии своего родного языка, они тем самым осуществляют образную интерпретацию различных фрагментов паремиологической картины мира, характерных для того народа, представителями которого они являются.

Для каждой языковой картины мира характерно выражение когнитивных, культурных и национальных особенностей этноса. В пословицах и поговорках тоже заключена важная информация об определенном этносе и его воззрениях на окружающий мир. Вследствие этого оказывается возможным выделять так называемую паремиологическую картину мира, за которой в лингвистике закрепился статус неотъемлемой части более общего понятия «языковая картина мира».

Если понимать языковую картину мира как зафиксированное в системе языка видение и понимание мира определенного народа, то паремиологическую картину мира следует считать мировидением, выявляемым в процессе анализа паремиологического фонда данного народа.

Концептуальная картина мира русского языка характеризуется взаимодействием общечеловеческого, национального и личностного начал. Паремиологическим единицам русского языка свойственно качество отражения специфики присущего русскому народу как нации самобытного самосознания, отражения русской национальной идеи.

Русская идея призвана осуществить объединение русской нации, она проповедует идеалы добра, справедливости, служения родине.

Так, например, в русских пословицах и поговорках наблюдается функционирование слов *русский* и *удалой* в качестве синонимов. Типичный русский характер отличается такими чертами, как большая значимость силы, которой обладает человек, независимо от того, идет ли речь о физической либо же нравственной силе. Это нашло отражение и в ряде русских пословиц. В составе русских паремий интерпретируются специфические национальные концепты, например, такие как *подвиг, судьба, удаль, тоска*.

В единицах русского паремиологического пространства прославляются свойства молодечества, благородства и великодушия, смелости, удальства. Поэтому можно сделать вывод о том, что русская паремика является достоверным отражением важнейших для русского этноса концептуальных категорий.

В настоящее время исследователи пишут о выделении различных инструментов культуры, которые являются вместе с тем механизмом кодировки той или иной информации. Наиболее характерный из таких инструментов представлен символом, служащим для выражения самых значимых для людей предметов и явлений. Вследствие того, что некоторые компоненты паремий регулярно выступают в качестве замещения определенного культурного смысла, с течением времени они трансформируются в символы той или иной культуры.

Для каждого народа и каждого национального языка существуют свои, характерные именно для них топонимические единицы, которые служат культурными знаками и представляют собой своеобразные этнолингвистические маркеры.

Пословицы, в состав которых входят лексемы-топонимы, обычно отличаются культурной маркированностью. Употребляющиеся в них топонимические лексемы являются значимыми для определенного народа и вызывают у людей, говорящих на языке данного народа, конкретные ассоциации. Наименования населенных мест в языковом сознании народа находятся в тесной связи с его историческим прошлым.

Для того чтобы правильно воспринимать и понимать паремии с компонентом-топонимом, необходимо, чтобы у людей были определенные лингвокультурологические знания.

Топонимы в паремиях, в первую очередь в пословицах, представляют собой национальный компонент в их семантической структуре. Подавляющее большинство русских паремий подобного рода были зафиксированы главным образом в XIX – начале XX века.

Паремии, в состав которых входят топонимические лексемы, относятся к значимому культурологическому пласту, поскольку одной из функций топонимов является обозначение уникальных географических объектов и символическая репрезентация определенных характерных черт.

В русском языке существуют паремии, в которых лексема-топоним употребляется для обозначения цели и выражения смысла ´расспрашивая, можно найти искомое`. Подобной целью символически могут быть важные в историческом, политическом и т.п. планах города, для носителей русского языка это Москва и Киев. Многие знают пословицу «Язык до Киева доведет».

Гораздо меньшее количество людей, говорящих на русском языке и знакомых с вышеприведенной пословицей, знают другую русскую паремию, также связанную с образом главного, значимого для жителей страны города, а именно пословицу «Язык до Москвы знает».

Из истории нам известна важная роль Киева как символа русской государственности. Этот город имел статус «матери городов русских». Впоследствии центром государства, его столицей стал город Москва

Смысл данной паремии заключается в утверждаемом убеждении, что любой цели, какой бы сложной, далекой и важной она не казалась, наподобие

столицы, до которой в старину было очень сложно добраться, можно достичь, если прибегнуть к помощи знающих людей, если расспрашивать их о путях достижения этой цели.

В давние времена данная паремия имела прямое значение: спрашивать совета у людей для того, чтобы преодолеть это значительное расстояние.

В настоящее время смысл данной паремии, конечно, переносный. Он заключается в том, чтобы не бояться обращаться за советами к людям, которые могут помочь вам достичь поставленной цели.

Таким образом, русские паремии с компонентами-топонимами имеют национальную окрашенность и значение определенного культурного символа.

Паремиологические единицы являются выражением установленных в конкретном культурном обществе социально-поведенческих норм. Поэтому предписываемые паремиями воззрения на мир, поведенческие модели соответствуют тем традициям, которые складывались в истории народа на протяжении тысячелетий [5]. Рассмотрим это на примере русских паремий о счастье.

Счастье относится к числу общечеловеческих ценностей, является универсальным эмоциональным понятиям.

Однако каждому народу свойственно понимать счастье по-своему, и подобное понимание отличается этноментальной детерминированностью.

Философское понимание счастья связывается с моральным сознанием, с обозначением такого состояния человека, которое характеризуется соответствием наивысшему внутреннему удовлетворению от условий собственного бытия, полнотой и осмысленностью жизни, осуществлением своего предназначения.

Еще в конце XX века в работе «О счастье и совершенстве человека», посвященной проблеме счастья были представлены различные взгляды, оценки и суждения по данному объекту исследования [8].

В качестве основных компонентов счастья отмечаются, как правило, благосклонная к человеку судьба, присущее ему везение. Счастье характеризуется также состоянием большой, переполняющей человека радости. Счастье видится в обладании многими, самыми лучшими жизненными благами, в целом в положительном жизненном балансе. И, наконец, счастье проявляется в чувстве глубокой удовлетворенности жизнью.

Несмотря на то, что это самые распространенные понимания счастья среднестатистическим человеком, тем не менее, ни одному из них не удается полностью раскрыть смысл понятия счастья.

В восприятии человеком счастья важную роль играют личностные, психологические свойства того или иного человека.

В русской лингвистике проблема счастья исследовалась многими учеными: С.Г. Воркачевым, В.В. Колесовым, В.И. Карасиком,

Г.Г. Слышкиным и др. Эти работы были выполнены в рамках лингвокультурологического, концептуального, когнитивно-семантического, психолингвистического аспектов. Соответственно в них наблюдается представленность категории счастья с различных точек зрения, и каждая работа выявляла уникальность разнообразных граней в понимании счастья русским сознанием.

В русских пословицах из основных значений понятия «счастье» и лексемы счастье преимущественно репрезентируется базовый смысл «благосклонность судьбы, удача» [4].

Как следует из результатов исследований ученых, в русском языке большинство пословиц отправляют однозначно к счастью-удаче/ благополучию, гораздо меньшее их количество позволяют двойное толкование и лишь единичные случаи отправляют к счастью-блаженству.

В большинстве русских паремий проявляются стереотипы о:

- изменчивости, непостоянстве и труднодоступности счастья;
- необходимости самому заслужить счастье в результате упорного труда и приложенных усилий;
- присущей счастью большой моральной, духовной силе;
- равноценности счастья нежданной удаче;
- соотносительности счастья и добродетельных качеств;
- взаимосвязи счастья и несчастья;
- предпочтительности счастья богатству;
- наличии у каждого своего понимания счастья и др.

В паремиологических единицах русского языка отражается представление о ненадежности счастья, его зависимости от действия каких-либо факторов: «Счастье, что волк: обманет, да в лес уйдет».

Счастье и удача, счастье и судьба – взаимно соотнесенные понятия, а потому счастье непредсказуемо. В русских паремиях утверждается порой иррациональность счастья, которое может достаться человеку просто так, а не в награду за добрый нрав или другие положительные качества: «Счастье что трястье: на кого захочет, на того и нападет».

В русском паремиологическом фонде немало пословиц, подчеркивающих хрупкость счастья: «Счастлив бывал, да бессчастье в руки поймал».

Если в жизни человека нет счастья, это меняет в негативную сторону всю его жизнь: «Счастье отойдет, много бед наведет».

Назидательная направленность пословиц диктует наличие в них житейских советов о том, как надо воспринимать счастье, озарившее жизнь своим присутствием. Так, русские паремии указывают на необходимость сохранения самообладания и надежд на лучшее. А пришедшее в человеческую жизнь счастье требует немного настороженного отношения, стремления разумного его использования [4, с. 13].

Русские паремии отличаются убежденностью в том, что человек сам является источником своего счастья, недаром они провозглашают важнейшей предпосылкой счастья труд: «Счастье у каждого под мозолями лежит».

Как утверждается в русских паремиях, залогом счастливой жизни является дружба, добрые отношения между людьми: «Кто дружбу водит, счастье находит».

Единственный, при этом самый верный источник и оплот счастья в пословицах русского языка представлен добродетельностью: « Где правда, там и счастье»; «Счастлив тот, у кого совесть спокойна».

Зафиксированная в паремиях мудрость русского народа хранит в своей памяти глубоко укоренившееся убеждение о неразрывной связи счастья человека с его умом: «Счастье без ума – дырявая сума: что найдешь, то и потеряешь».

Зачастую соотношение счастья и воли человека представлено в конструкциях, в которых счастье употребляется в функции объекта действия, в них определяется активная позиция человека по отношению к счастью: «Кто за счастье борется, к тому оно и клонится».

Русские паремии о счастье могут отражать внешнюю форму, в которой проявляется состояние испытываемого счастья: «Счастливый скачет, бессчастный плачет».

В русских паремиях в соответствии с отраженным в них мифологическим сознанием ярко проявляется антропоцентричность: все внимание приковано к человеку. Вербализуя свое отношению к счастью, русская языковая личность приписывает счастью признаки живых существ, оно выступает в качестве объекта оценивания.

Носители русского языка видят необходимые условия человеческого счастья в труде, дружбе, добрых отношениях между людьми.

Таким образом, русские паремии представляют собой очень ценный источник знаний о культуре русского народа, а паремиологическое пространство русского языка можно считать своего рода макротекстом, запечатлевшим в себе житейскую мудрость и социально-исторический путь развития этноса.

В заключение отметим несомненную значимость изучения русского паремиологического пространства в практическом плане с целью создать методологическую базу для лингвострановедческого обучения в практике преподавания русского языка как неродного или иностранного.

Список литературы

1. *Бредис М.А.* Человек и деньги: Очерки о пословицах русских и не только. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2019. 296 с.

2. *Ковшова М.Л.* Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: Антропонимический код культуры: Монография. М.: Ленанд, 2021. 400 с.

3. *Лисина О.В.* Современная афористика как часть русского спаремиологического пространства // Вестник Новгородского университета. 2007. № 43. С. 32–35.

4. *Русакова И.Б.* Концепты «счастье» – «несчастье» в лингвокультурном содержании русских пословиц: Автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 2007. 24 с.

5. *Свалова Е.Н.* Культурно-прагматические свойства русской диалектной паремики (на материале устойчивых высказываний-микрожанров обиходно-бытовой и обрядовой речи Прикамья): Дис. … канд. филол. наук. Пермь, 2016. 182 с.

6. *Селиверстова Е.И.* Русская пословица в паремиологическом пространстве: стабильность и вариативность (лингвистический аспект): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2010. 48 с.

7. *Серегина М.А.* Фреймовая структура паремий вокруг концепта (на материале русского и немецкого языка) // Прагмалингвистика и практика речевого общения. Ростов-н/Д.: ЮФУ, 2008. С. 302–310.

8. *Татаркевич В.* О счастье и совершенстве человека. М.: Прогресс, 1981. 368 с.

9. *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.

Киба Олег Александрович,
кандидат филологических наук, доцент,
Алтайский государственный технический университет
имени И.И. Ползунова,
Барнаул, Россия;
kibaoleg@yahoo.com

ПРИНЦИП «ЗАКРЕПЛЕННОСТИ ЗА ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТЬЮ» КАК ОСНОВА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ДИСКУРСУ

Аннотация. Статья посвящена одному из базовых принципов обучения профессиональному иностранному языку. Он заключается в закрепленности высказывания о физическом объекте за предметной областью инженерного дискурса, которая имеет структуру «производственный дискурс – строительный дискурс – энергетический дискурс». Каждая из этих сфер

накладывает свои «рамки» на универсальную признаковую структуру описываемого объекта. Автор статьи показывает, как принцип закрепленности работает на уровне дискурсивного образца, лексико-грамматического и текстового задания.

Ключевые слова: профессиональный русский язык; производственный дискурс; строительный дискурс; энергетический дискурс; физический объект; закрепленность.

Kiba Oleg,
PhD in Philology, associate Professor,
Polzunov Altai State Technical University,
Barnaul, Russia;
kibaoleg@yahoo.com

PRINCIPLE OF «ANCHORING TO THE SUBJECT AREA» AS A BASIS OF PROFESSIONAL DISCOURSE TEACHING METHODICS

Abstract. The article is devoted to one of the main principles of professional foreign language teaching. This principle is anchoring of quotation about physical object to subject area of engineering discourse, which consists of 3 components: «manufacturing discourse – construction discourse – energy discourse». Each of these spheres imposes its own framework on the universal feature structure of the described object. The author shows, how this principle works on the level of discourse model, lexical, grammatical and text-based exercise.

Keywords: Professional Russian; manufacturing discourse; construction discourse; energy discourse; physical object; anchoring.

1. Понятие предметной области инженерного дискурса и ее структура

Современный инженерный дискурс представляет собой сферу профессионального общения, объединяющую специалистов, а также всех, кто интересуется достижениями науки и техники. Такое объединение в единое коммуникативное пространство оказывается возможным благодаря тому, что все высказывания и тексты, продуцируемые профессиональным сообществом, опираются на одну и ту же предметную область. Принято считать, что предметная область инженерного дискурса имеет трехкомпонентную структуру: а) физический объект, б) технологический процесс, в) высокие технологии. Эти компоненты, в свою очередь, объединяются сферами окружающей нас действительности (см. рис. 1). В производственной сфере внимание говорящего и слушающего сосредоточено на продукции, производимой фабрикой или заводом. Строительный дискурс акцентирует наше внимание на здании

и его частях. В энергетическом дискурсе мы имеем дело с традиционной или альтернативной энергией, вырабатываемой электростанцией.

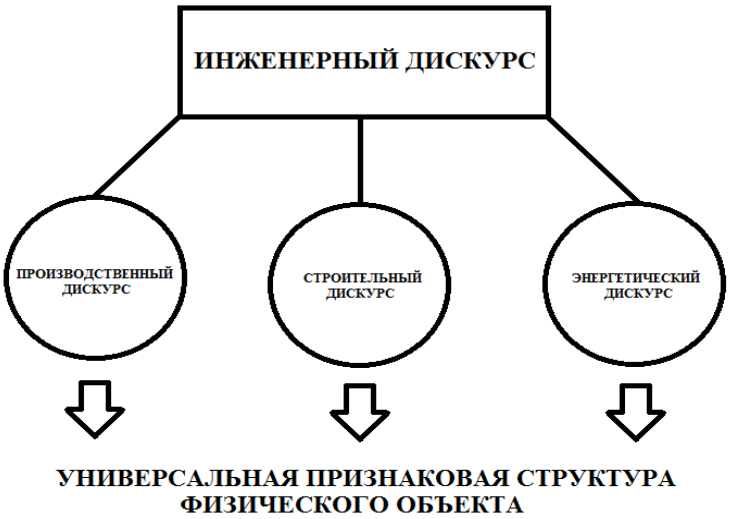


Рис. 1. Сферы инженерного дискурса

Таким образом, можно утверждать, что сфера инженерного дискурса – это наиболее общее объединение, поскольку оно включает в себя не только группу сходных объектов окружающей нас действительности, но и аспект создания этих объектов (процессы и технологии).

2. Закрепленность за предметной областью на уровне дискурсивного образца

Признаковая структура (см. рис. 1) выступает в качестве интегрирующего звена во всех сферах инженерного дискурса. Любой описываемый объект независимо от сферы, к которой он относится, может быть описан с помощью универсального набора характеристик. В целом существует 10 базовых признаков физического объекта: 1) количество, 2) причина, 3) местоположение, 4) материал, 5) форма, 6) цвет, вкус, запах и консистенция, 7) возникновение и существование, 8) функция, 9) действие, 10) сопоставление с другим объектом [2, с. 3–5]. Исходя из этого, конкретный признак является темой учебного курса, а высказывания и тексты об объектах, принадлежащие какой-либо сфере, входят в эту тему как дискурсивный материал.

Группировка описываемых объектов относительно сферы инженерного дискурса в структуре конкретной темы может быть разной. Это зависит от того, на чем мы хотим сосредоточить внимание. Первый вариант предполагает однозначное соответствие, т. е. закрепленность всех описываемых в задании объектов за одной сферой. Второй вариант – это распределение дискурсивного материала по разным сферам инженерного дискурса в пределах одного задания.

Приступая к изучению темы (характеристики объекта) учащийся имеет дело с первым вариантом группировки материала. Дискурсивный образец, по которому должно строиться высказывание, предполагает однозначную закрепленность за конкретной сферой. В качестве примера приведем образец «Сопоставление по определенному параметру со скрытым параметром», который закреплен за строительной сферой: *Пеноалюминий может быть в 5 раз легче воды и при вдвое меньшей, чем у литого металла, плотности обладать той же плотностью*. Запомнив этот образец, учащийся может сопоставить объекты любой сферы и продуцировать высказывание в пределах своей специальности (производственной, строительной или энергетической).

3. Закрепленность за предметной областью на уровне лексико-грамматического задания

На следующем этапе работы с дискурсивным материалом учащийся выполняет лексико-грамматические задания, которые могут быть организованы как по первому, так и по второму варианту. Примером организации по первому варианту (с однозначным соответствием) может служить задание на отработку дискурсивного образца «Сопоставление по определенному параметру со скрытым параметром». Приведем фрагмент этого задания:

А. *Монтаж стального каркаса, как правило, намного … и проще, чем железобетонного* [1, с. 6];

Б. *Хвойные породы по сравнению с лиственными имеют древесину лучшего качества, хорошую прямизну и длину ствола. В строительстве их используют …, чем лиственные* [4, с. 26];

В. *Сиениты в природе встречаются значительно …, чем граниты, что снижает их значение как строительного камня* [4, с. 75].

Как видно из приведенных примеров, задание организовано относительно строительной сферы инженерного дискурса. Учащийся должен выбрать правильное сопоставительное слово и закончить предложение, в котором сравниваются строительные материалы: *быстрее* (пример А), *чаще* (пример Б) и *реже* (пример В).

Организация задания по второму варианту, как уже отмечалось, предполагает использование дискурсивного материала из разных сфер инженерного дискурса:

А. *Применение возобновляемых источников энергии намного* ***экологичнее****, чем использование традиционных*;

Б. *Консистенция ряженки* ***гуще****, чем кефира или простокваши*;

В. *Сварные конструкции* ***более стойки*** *против коррозии, чем клепаные*.

В рассматриваемом задании учащийся должен определить скрытый параметр сопоставления, опираясь на сопоставительное слово: *экологичность* (пример А), *густота* (пример Б) и *стойкость* (пример В).

4. Закрепленность за предметной областью на уровне текстового задания

На этапе работы с текстом, который представлен в письменной или устной форме, мы возвращаемся к первому варианту, поскольку текст всегда связан с конкретной сферой инженерного дискурса. Именно закрепленность за предметом речи обеспечивает смысловое единство, целостность и связность специального текста. В качестве примера приведем микротекст из передачи о нанокерамике (YouTube-канал «Страна»): *Керамические детали будут использоваться при бронировании любых видов техники. Они …* ***(легкий)****, чем цельнометаллические аналоги. Давление на грунт снижается и за счет этого повышается проходимость бронетранспортера* [3]. Учащийся должен прочитать микротекст и закончить предложение с помощью формы сравнительной степени.

В результате рассмотрения дискурсивного материала на разных лингводидактических уровнях можно сделать следующие выводы. Во-первых, принцип закрепленности за предметной областью позволяет выстроить учебный курс таким образом, чтобы в каждой теме был представлен разнообразный дискурсивный материал. Во-вторых, на этом материале всегда сосредоточено внимание учащегося. Студенты разных специальностей найдут в этом разнообразии информацию, которая будет актуальной для конкретной профессии.

Список литературы

1. *Воронцов В.М., Мосьпан В.И.* Металлические материалы в архитектуре: учебное пособие. Белгород: БГТУ, 2009. 56 с.

2. *Киба О.А.* Русский язык как иностранный: инженерный дискурс. Формативный уровень. Ч. 1: Физический объект и его признаки: учебное пособие для студентов инженерно-технических специальностей из стран СНГ. Барнаул: АлтГТУ им. И.И. Ползунова, 2016. 117 с.

3. Нанокерамика. Технологии. URL: http://www.youtube.com/watch?v=Ojcazf2t06E (дата обращения: 07.02.2022).

4. Природные материалы в архитектуре: учебное пособие / В.М. Воронцов, В.И. Мосьпан, М.С. Агеева, Д.В. Савин. Белгород: БГТУ, 2008. 100 с.

Клименко Галина Васильевна,
кандидат филологических наук, доцент,
заслуженный профессор,
Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия;
gal.klim2009@yandex.ru

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА В НОМИНАЦИЯХ ЧАСТЕЙ ТЕЛА (НА МАТЕРИАЛЕ РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКОВ)

Аннотация. Статья посвящена анализу семантической структуры лексем *голова* и *лицо* в русском, английском и французском языках. В работе используется комплекс методов: анализ словарных дефиниций, компонентный анализ, сопоставительный метод. Проведенное исследование позволяет уточнить семантический объем этих лексем, выявить их национально-культурные компоненты и лингвокультурологическую ценность, что важно как в теоретическом, так и в практическом плане. Результаты работы могут быть использованы в лексикографии, в методике преподавания РКИ, для создания вторичной языковой личности.

Ключевые слова: семантическая структура; национально-культурный компонент; части тела человека.

Klimenko Galina,
PhD in Philology, Associate Professor, Honored Professor
Moscow State Linguistic University
Moscow, Russia;
gal.klim2009@yandex.ru

NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICS IN THE NOMINATIONS OF BODY PARTS (BASED ON THE MATERIAL OF MULTI-SYSTEM LANGUAGES)

Abstract. The article is devoted to the analysis of the semantic structure of the lexemes *head*, *face* in Russian, English and French. The work uses a set of methods: analysis of dictionary definitions, component analysis, comparative method. The conducted research makes it possible to clarify the semantic structure of these lexemes, to identify their national-cultural components and linguistic and cultural value, which is important both theoretically and practically. The results of

the work can be used in lexicography, in the teaching of Russian as a foreign language, to create a secondary linguistic personality.

Keywords: semantic structure; national-cultural component; human body parts.

Основная цель в обучении любому иностранному языку, в том числе русскому как иностранному, – достижение свободной коммуникации и адекватного понимания того или иного факта, явления, ситуации. В настоящий момент профессионально ориентированное обучение направлено на овладение иностранным (русским) языком как средством общения во всех жизненно важных сферах: профессиональной, бытовой, официальной и деловой. Так, для специальности «Лингвистика. Перевод и переводоведение» ведущими становятся не только коммуникативная компетенция, но и общепрофессиональная компетенции межкультурного взаимодействия, т.е. «способность осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения, «способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия» [ООП ВО МГЛУ по направлению 45.03.02. Лингвистика].

Пространство языка и пространство культуры взаимопроникаемы и взаимозависимы, т.к. в их основе лежат концептуальные знания и представления об окружающей действительности. Концепт – «это как бы сгусток культуры в сознании человека…» [8, с. 43]. Среди них выделяются как универсальные, так и специфические, глубоко национальные концепты. В центре внимания ученых и преподавателей РКИ чаще всего оказываются идиокультуремы, логоэпистемы и лакуны. Обычные слова, как правило, исследованы меньше. Между тем практика преподавания РКИ на переводческом факультете заставляет по-новому взглянуть на знакомую и общеупотребительную лексику, например, на слова *голова / a head / la tête* и *лицо/ a face / le visage.*

Цель статьи – раскрыть национально-культурную специфику этих лексем как ключевых лексем соответствующих концептов. Материалом для данной работы послужили словарные статьи толковых и фразеологических, словарей, словарей синонимов. В работе применялись следующие методы: описательный метод, метод анализа словарных дефиниций, сопоставительный метод, лингвокультурологический комментарий.

Объектом исследования были выбраны названия таких частей тела человека, как голова и лицо**.** Существует много исследований в области соматизмов, например, работы Д.Б. Гудкова, А.Д. Шмелева, Ю.С. Степанова, Г.Е. Крейдлина и др. Однако подробно национально-культурная специфика названных частей тела не описывалась. В работе используется термин «национально-культурный компонент» как наиболее четко отражающий взаимосвязь культуры и языка и отвечающий целям нашего исследования. Под этим

компонентом понимается та часть содержания языкового знака, в которой отражается национально-специфическое восприятие реалий, а следовательно, элемент культуры того или иного языкового сообщества.

В статье предпринята попытка проанализировать структуру лексем русского, английского и французского языков, номинирующих такие части тела, как лицо и голова, с точки зрения специфики плана выражения и плана содержания. Данные лексемы относятся к базовой лексике любого языка. Но если их денотаты универсальны, то сигнификаты могут различаться в зависимости от мировосприятия носителей различных языков. Рамки статьи не позволяют в полной мере осветить структуру слов всех трех языков, поэтому примеры из французского языка будут менее подробны.

Рассмотрим подробно семантическую структуру вышеуказанных лексем. Обращаясь к лексеме *голова*, мы видим почти полное совпадение значений в разных языках. Так, в русском языке современные толковые словари отмечают следующие значения: 1. Верхняя часть тела человека, состоящая из черепной коробки и лица у человека или морды у животного*;* 2. Ум, рассудок. 3.Авторитетное лицо, руководитель, старший, а также председатель некоторых выборных (военное или гражданское звание) – *городской голова, казачий голова и др. (арх., истор.)***.** 4. Человек как носитель каких-н. идей, взглядов, способностей, свойств. 5. Передняя часть группы, колонны [1, с. 229-230; 6, с. 325; 5, с. 132].

Как первое (прямое), так и остальные (переносные) значения данной лексемы во многом аналогичны составу соответствующих лексем в других языках, например, в английской лексеме *a head* : голова как верхняя часть туловища – *the upper part of the body;* руководитель, начальник – *the person in charge of a school or college* [9]; *a headteacher* [10], *the head of shcool;* ум, способность– *the mind or brain*]; *the mind and mental abilities* [там же]: *two heads better than one;* передняя часть чего-либо – *the head of procession, of colonne.* Во французской лексеме присутствуют те же основные значения: верхняя часть туловища – *la tête* ; ум, рассудок – *la tête creuse;* голова колонны – *la tête de colonne,* лишь значение « руководитель*»* передается другими лексемами – *le chef, le maire*.[12].

Вышеуказанные лексемы *голова, a head, la tête* полисемичны и имеют схожую иерархию значений. Однако следует отметить различия как в количестве сем (5 – в русск., 14 – в англ., 18 – во франц.), так и в их семантике. В английском, кроме указанных значений, находим номинации *фанат, наркоман (an addict, a druggy, drugg taker),* значения *заголовок, источник, пена (в кружке пива), гальюн,* обозначения поверхности инструментов или механизмов (*a head of a hammer, a head of a tape or video recorder*).

Обратившись далее к обозначению такой важной части тела, как лицо, мы увидим, что в русском языке соответствующая лексема сложнее по своей семантической структуре и нагружена культурными компонентами. На пер-

вый взгляд существительное *лицо* имеет простой и понятный денотат, аналогичный лексемам в европейских языках: *a face* (англ.), *le visage* (фр.). Однако анализ семантической структуры русского слова показывает сложную иерархию его значений, разнообразные типы связей между ними, а также связь с некоторыми основными концептами русской культуры.

Современные толковые словари приводят 4–5 значений лексемы *лицо*: 1. Передняя часть головы человека. *На этом лице вы увидите настоящий греческий нос с горбинкой, тонкие губы и хорошие голубые глаза* (Чехов) [2, с.250]. 2. перен. Индивидуальный облик, отличительные черты кого-л., чего-л. *Поиски своего лица продолжались*. (Нагибин) [6, с.191]. 3) Отдельный человек в обществе, член общества; *Мы должны познакомить читателя с лицами, для него новыми, или о коих мы слегка только упомянули в начале нашей повести.* (Пушкин. Дубровский); *Я— лицо* в *округе... Меня на сто верст кругом знают и уважают*. (М. Горький. Тоска) [там же].4) Передняя сторона дома, строения, фасад. *Дом стоял лицом к реке.* 5) Обращенная наружу (лицевая) сторона чего-л. (ткани, одежды). *Переворачиваем эту материю на все стороны и все не можем добиться толку и узнать положительно, что лицо и что изнанка. (Вяземский. Старая записная книжка*) [там же]. Также можно упомянуть дефиницию из Толкового словаря В.И. Даля, где автор не ограничивается подробной характеристикой лица как части головы и дает очень интересную информацию, связанную непосредственно с православными концептами: «Лицо человека – представитель высших духовных даров: лоб – небесная любовь, глаза – разуменье, рот – мысль и учение, губы – духовная хвала» [3, с. 258–259].

Сопоставим эту информацию с информацией толковых словарей английского языка. Значения лексемы, отраженные в ряде толковых словарей**,** можно представить в виде следующей структуры:

Face (n **):** 1) The front part of the human head including the chin, mouth, nose, cheeks, eyes, and usu. the forehead. 2) archaic: *Presence, sight.*

3) A facial expression – ex. a friendly face /makeup/grimace- /

4**)** Outward appearance - put a good face on it; disguise, pretense; assurance, confidence (*aintaining a firm face in spite of adversity*).

5) Surface. A: a front, upper, or outer surface

-the front of something having two or four sizes, facade – the west face of the building; an exposed surface of rock - the north face of mountain; any of the plane surfaces that bound a geometric solid – a cube has six faces.

B: a surface specially prepared as

-the principal dressed surface (as of a disk);- the right side (as a cloth or leather); -an inscribed, printed, or marked side

C**:** the surface (as of type) the receives the ink and transfers it to the paper

-a style of type

6) The front of a clock or watch – *a watch face with Roman numerals*

7) The end or wall of a mine tunnel, drift, or excavation at which work is

progressing - *breakage face, face wall.*

8) Face value – coins, paper money, investment documents.

9) Dignity, honor, prestige **(***afraid to lose face, to save face***)**

10) Insolens – *to have the face to do smth* [11, p. 443].

Итак, «если сопоставить русскую и английскую лексемы, то можно отметить следующие факты, содержащиеся в словарных дефинициях:

1. Объем английской лексемы намного больше (в русском языке отмечено 5 значений, в английском – 10. Ядерные значения лексем (архисемы) одинаковы: «передняя часть головы человека», хотя в английском этот орган определяется намного подробнее, указаны все части лица (губы, лоб, щеки и др). 2. Переносные значения (видовые семы) частично совпадают, таковы, например, «честь, репутация, престиж» в идиомах *потерять/ спасти лицо*, в английском – *lose/save face*. 3. В английской лексеме очень много семантики пространства. В значениях 5-8 представлена очень подробно характеристика различных поверхностей: фасад или боковые стороны различных объектов; рабочая поверхность молотка, наковальни и других инструментов; поверхность скалы, диска; границы геометрических тел; забой в шахте (*The end or wall of a mine tunnel, drift, face wall, face of cube, of rock etc*). В русском представлена только фронтальная поверхность здания (фасад) или лицевая поверхность материи. Можно считать вышеприведенные факты спецификой английской языковой картины мира.

4. Также специфично английское значение слова *a face* в зн. « циферблат» (*a hand* – стрелки часов!). Здесь мы видим метафору, связанную с восприятием поверхности: *A watch face with Roman numerals***.** Анализируя далее образные составляющие, отметим, что абсолютно совпадают выражения «лицо – зеркало души» в русском и французском языках – *Le visage est l'image de l'âme,* однако в английском *The face is index of the mind / of the heart* присутствует, кроме души, еще и разум.

Из совпадений отметим также, что всё, связанное с духовным миром или с абстрактными понятиями, одинаково в обоих языках: *лицо ангела, лицо, лик Бога – the face of Angel***,** *of God***;** *лицо судьбы, лицо закона, лицо опасности – the fate face, the face of the law, face of the earth, the face of danger*. Однако русской лексеме *лик* аналогов нет, её можно отнести к безэквивалентной лексике» [4, с.78–79].

Заключение**.** 1. В русском языке слово *лицо* может обозначать человека как индивидуума и функционировать как одушевленное существительное, например: «Эти лица можно не принимать в расчет», «Физическое лицо сдаст в аренду подвальное помещение». В английском и французском языках в таких ситуациях используются совершенно другие лексемы: a person, le personne. Кроме того, русское «лицо» может обозначать человека как важного члена социума: *первое лицо государства, первые лица столиц (о мэрах крупных городов), приказчик – первое лицо на заводе.* Здесь можно видеть коллективную оценку. В этом плане обозначение человека как индивидуума

или члена общества словом *лицо* характерно именно для русской языковой картины мира и является специфически национальным компонентом в структуре лексемы. Отметим также специфический культурный компонент «душа», о чем свидетельствуют указанный выше Словарь В.И.Даля, ассоциаты в Русском ассоциативном словаре *душа человека, зеркало души* [6, с.142], фразеологизм *лицо –зеркало души.*

2. Лексемы *голова, a head, la tete* полисемичны и имеют схожую иерархию значений : в качестве главной родовой семы выступает обозначение верхней части туловища, в качестве видовых сем - обозначения ума, рассудка, передней части чего-либо, а также обозначение всего человека в целом с дополнительной семой «место в социуме (начальник, руководитель)» и «наркоман», «фанат» (в англ). В русском языке, кроме того, наблюдается коннотация «важность, значительность» у существительного *голова* по отношению к кому-, чему-либо: *Наш староста – голова! Хлеб –всему голова!*

3. На основании вышеприведенных фактов можно сказать, что процесс обучения русскому языку как иностранному необходимо теснее связывать с изучением материальной и духовной культуры народа. Культурно обусловленная специфика мышления, иная картина мира может порождать коммуникативные неудачи. Решение проблемы адекватного межъязыкового и межкультурного взаимодействия мы видим в интерпретации языковых фактов через культурный компонент. Это направление представляется чрезвычайно перспективным как для фундаментальной науки, так и для в преподавания иностранных языков.

4. Для реализации нового подхода можно предложить следующие конкретные шаги:

- создание лексического минимума для каждого этапа обучения (начального или продвинутого), который структурируется согласно основным понятиям (концептам) языковой картины мира, в нашем случае - с "образом мира" носителей русского языка.

- сочетание в семантизации лексических единиц традиционных и новых, лингвокогнитивных приемов, в частности, путь от анализа лексических значений в структуре слова к содержанию концепта.

В итоге приобретенные лексические знания должны включать в себя элементарное знание (фонетический облик, грамматическая характеристика, лексическое значение), системное лексическое знание (синонимия, антонимия, паронимия) и концептуальное знание (знание концептов, полностью или частично соотносимых с родным языком учащихся, а также знание лакунарных концептов).

5. Национально-культурный компонент в структуре немаркированного, общеупотребительного слова чрезвычайно важен, он отражает специфическое восприятие мира того или иного народа, его культурный код, без усвоения которого невозможно решить главную задачу методики – создание

вторичной языковой личности, не только многоязычной, но и поликультурной.

Список литературы

1. Большой академический словарь русского языка. Т. 4 / Под ред. Л.И. Балахоновой. М.; СПб.: Наука, 2004. 677 с.
2. Большой академический словарь русского языка. Т 9 / Под ред. Л.И. Балахоновой. М.; СПб.: Наука, 2007. 659 с.
3. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 2. М.: Дрофа. Русский язык. Медиа, 2011. 780 с.
4. *Клименко Г.В*. Концепты «голова», «лицо», «рука» в русском и английском языках. М.: Прометей, 2020. 184 с.
5. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник,1999. 944 с.
6. Русский ассоциативный словарь. Кн. 1. От стимула к реакции / Ю.Н. Караулов и др. М.: Институт русского языка Академии наук РФ, 1994. 632 с.
7. Словарь русского языка: В 4-х т. Т. 1 / Под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1985. 703 с.
8. *Степанов Ю.С.* Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2004. 742 с.
9. *Hornby A.S.* Oxford Advanced Learner's Dictionary. 5 ed. / ed. J. Crowther. Oxford: Oxford University Press, 1998. URL: http://oxforddictionaries.com/ (accessed: 27.01.2021).
10. Murphy R. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge University Press, 2008. URL: http://dictionary.cambridge.org/ (accessed: 27.01.2021).
11. Webster's Ninth New Collegiate Dictionary of the English language unabridged, volume 1. Encyclopedia Britanica.inc.Mirriam, Webster, 1993. P.1565.
12. Larousse.fr: encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne. URL: https://www.larousse.fr/ (accessed: 15.12.2021).

Колесова Надежда Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Ивановская государственная медицинская академия,
Иваново, Россия;
nn.kolesova@yandex.ru

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы формирования межличностных отношений в сфере медицины. Представлены результаты работы кафедры русского языка. Сделан вывод о том, что сочетание аудиторной и внеаудиторной работы позволяет иностранным обучающимся выстраивать отношения друг с другом и окружающими людьми.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; иностранные обучающиеся медицинского вуза; межличностные отношения.

Kolesova Nadezhda,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Ivanovo State Medical Academy,
Ivanovo, Russia;
nn.kolesova@yandex.ru

THE USAGE OF PROBLEM SITUATIONS WHILE FORMING THE SKILL OF INTERPERSONAL RELATIONS OF FOREIGN STUDENTS

Abstract. This article deals with the formation of interpersonal relations in the field of medicine. The results of the work of the Department of the Russian Language are presented. It is concluded that the combination of classroom and extracurricular work allows foreign students to build relationships with each other and the people around them.

Keywords: Russian as a foreign language; foreign students of the medical university; interpersonal relationships.

Непременным условием успешной профессионально-коммуникативной деятельности иностранных обучающихся являются знания особенностей межличностных отношений в сфере медицины. Межличностные отношения в сфере медицины складываются между медицинскими работниками (врач – врач; врач – медсестра; фельдшер – медсестра и т.д.), между медперсоналом и пациентами, между медперсоналом и родственниками пациентов и др.

В данной статье мы рассмотрим некоторые вопросы, связанные с формированием навыка межличностных отношений иностранных обучающихся, владеющих русским языком в объеме II-го сертификационного уровня.

Иностранные студенты медицинского вуза изучают основы профессионального общения врача с пациентом в течение всего периода обучения. За это время формируется, развивается и совершенствуется умение обучающихся разговаривать с больными и родственниками пациентов. Студентам медицинского вуза важно помнить, что врач вступает в общение ежедневно. По роду своей деятельности медицинским работникам приходится общаться с людьми разных профессий, возрастов, характеров и т. д.

Профессионально-речевая подготовка иностранных студентов в медицинском вузе осуществляется не только на занятиях по РКИ, но также в процессе изучения специальных дисциплин и прохождения практик с ориентацией на профессиональные знания (в соответствии с содержанием обучения специальным дисциплинам). Имеющиеся знания, умения и навыки дают возможность иностранным студентам осмысленно участвовать в профессиональном общении и освоении профессиональной речи медицинских работников [2, с. 364].

Рассмотрим общую схему обучения межличностным отношениям иностранных студентов медицинской академии на 1–6 курсах.

Так, на 1-м курсе, во время освоения дисциплины «Первая помощь», иностранные студенты медицинского вуза учатся устанавливать контакт с пациентом на бытовом и социальном уровне общения: ухаживают за пациентами (выясняют нужды заболевших), водят (возят) на перевязки, выполняют простые медицинские манипуляции (измеряют давление, температуру). Первоначальное обращение иностранных студентов к пациентам представляет собой простые по форме вопросы («Как вы себя чувствуете?», «Вы хотите пить?») или просьбы («Встаньте, пожалуйста», «Сядьте, пожалуйста», «Пойдемте на перевязку» и т. д.). В этот же период закладываются основы профессионального общения иностранных студентов с медицинским персоналом отделений.

На 2-м курсе иностранные студенты осваивают дисциплину «Сестринское дело». На практических занятиях они вступают в реальную профессиональную коммуникацию с пациентами, проводят опрос больного по определенной схеме, заполняют разделы медицинской карты «Паспортная часть» и «Жалобы больного».

На 3-м курсе формируются навыки общения иностранных студентов с пациентами терапевтического (общего) и хирургического (общего) профиля. В этот период студенты учатся определять объективное состояние больного путем осмотра, пальпации, перкуссии, аускультации. Результаты осмотра записывают в историю болезни пациента. На третьем курсе иностранные студенты учатся проводить беседы с пациентами на профессиональные темы.

На 4-м и 5-м курсах формируются навыки общения иностранных студентов медицинского вуза с пациентами профильных отделений и клиник.

Постепенно осваивая специальные дисциплины, иностранные обучающиеся вступают в межличностные отношения с разными пациентами. Следует иметь в виду, что некоторые собеседники не имеют желания говорить достаточно подробно о себе, другие, напротив, ждут активной поддержки, одобрения своим словам. В таких случаях рекомендуется помочь пациенту выразить свои чувства и мысли, создать благоприятные условия для общения, обеспечить правильное и точное понимание собеседниками друг друга.

В практической деятельности врача большое значение имеет установление психологического контакта с пациентом, что во многом определяет успех предстоящего лечения, готовность больного сотрудничать с лечащим врачом и выполнять его лечебную программу и намеченный план обследования. Установление оптимального психологического контакта невозможно без детального изучения личностных особенностей пациента. Профессиональные знания, в т. ч. навыки профессионального общения, помогут медицинскому работнику добиться желаемых результатов.

Преподаватели РКИ проводят мониторинг учебного процесса не только с целью выявления проблем при обучении профессиональной коммуникации при межличностных контактах, но и для изучения и решения их. На практических занятиях в клиниках иностранные студенты имеют возможность наблюдать, как медицинские работники общаются между собой (т. е. специалист со специалистом), с пациентами или родственниками пациентов (т. е. специалист с неспециалистом). Преподавателю РКИ следует максимально использовать опыт, полученный иностранными обучающимися, для предъявления и закрепления нового учебного материала, повторения и обобщения изученного [2, с. 365].

В современном образовательном процессе широко применяют педагогические технологии, которые ориентированы на более тесное взаимодействие иностранных студентов друг с другом, на проявление активности студентов в процессе обучения [3, с. 53]. Большую роль в формировании межличностных отношений играет знакомство с проблемными ситуациями, представленными в русской художественной литературе.

Ярким примером проблемной ситуации в межличностных отношениях является ситуация, описанная К. Паустовским в тексте «Приказ по военной школе». После прочтения текста преподаватели предлагают иностранным студентам высказать мнение о межличностных

отношениях главных героев в начале и в конце произведения. Обучающиеся отвечают на вопросы: «Почему боец Капустин не хотел, чтобы курсант Михайлов делал инъекцию?», «Что послужило причиной недоверия?», «Что чувствовал курсант Михайлов во время подготовки к проведению процедуры?», «Что помогло главным героям в решении проблемы?» и др.

Но только аудиторные занятия не смогут помочь формированию полноценных межличностных отношений. По мнению С.В. Виноградовой, именно сочетание аудиторной и внеаудиторной работы позволяет учащимся быстрее адаптироваться к учебе и жизни в России, повышает мотивированность студентов, уровень их толерантности и положительно влияет на результат обучения в целом. Ученый рассматривает традиционное, проводимое кафедрой русского языка совместно с областной библиотекой для детей и юношества, тематическое мероприятие «Мы все разные – Земля одна!» как элемент учебного и воспитательного процесса, в ходе которого одновременно достигаются цели обучения русскому языку, снижения межэтнической напряженности, укрепления интернациональных связей, установления дружеских отношений между студентами [1, с. 43–44].

В заключение следует отметить, что как аудиторная, так и внеаудиторная работа с иностранными обучающимися медицинского вуза влияет на формирование межличностных отношений. Использование средств русского языка и русской литературы – это то, что, безусловно, помогает иностранцам освоить межкультурную коммуникацию при подготовке к профессионально-коммуникативной деятельности.

Список литературы

1. *Виноградова С.В*. Тематический вечер, посвященный международному дню толерантности как элемент учебного и воспитательного процесса в вузе // Воспитательный процесс в медицинском вузе: теория и практика: Сборник научных трудов по материалам заочной межрегиональной научно-практической конференции / Отв. ред. С.В. Диндяев. Иваново: Ивановская государственная медицинская академия, 2018. С. 41–44.

2. *Колесова Н.Н*. Особенности профессионально-речевой подготовки иностранных студентов медицинского вуза // Вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию кафедры РКИ / Под общей ред. С.А. Вишнякова. М.: МПГУ, 2020. С. 363–367.

3. *Колесова Н.Н., Сотова И.А*. Современные педагогические технологии в преподавании РКИ (на примере обучения жанру тематической беседы) // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: Материалы международной научной конференции, посвященной 50-летию кафедры русского языка и культуры русской речи. Ростов-н/Д., 2018. С. 53–56.

Колотилина Светлана Сергеевна,
магистрант,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
kolotilina-svetl@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ РУССКИХ ПРОЗВИЩ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения русских прозвищ в иностранной аудитории, обосновывается необходимость системного изучения прозвищ, предлагается система упражнений, обеспечивающая реализацию комплексного подхода на занятиях по данной теме.

Ключевые слова: прозвище; неофициальные именования; комплексный подход; русский язык как иностранный; иностранные обучающиеся.

Kolotilina Svetlana,
graduate student,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
kolotilina-svetl@yandex.ru

STUDYING RUSSIAN NICKNAMES IN A FOREIGN AUDIENCE

Abstract. The article considers the problem of teaching Russian nicknames in a foreign audience, substantiates the need for a systematic study of nicknames, proposes a system of exercises that ensures the implementation of an integrated approach in the classroom on this topic.

Keywords: nickname; informal naming conventions; a complex approach; Russian as a foreign language; foreign students.

Необходимость изучения имён собственных при овладении иностранным языком объясняется частотностью использования онимов в различных сферах коммуникации.

В.И. Супрун представляет совокупность имён собственных русского языка как ономастическое поле, ядро которого составляет антропонимическое субполе (то есть совокупность онимов, которые может иметь человек). Ядро и околоядерное пространство данного субполя в свою очередь состоят из личных имён и их форм, фамилий, отчеств; периферийное положение занимают неофициальные дополнительные именования человека: прозвища, псевдонимы, никнеймы [7, с. 8].

Для полноценного овладения русской антропонимической системой иностранным обучающимся необходимо не только познакомиться с ядерными элементами антропонимического субполя, но и получить представление об элементах, находящихся на периферии, так как неофициальные именования человека широко используются в разговорной речи, в произведениях художественной литературы и кинематографа, в некоторых СМИ. Данная статья посвящена методике обучения русским прозвищам в преподавании русского языка как иностранного.

Несмотря на периферийное положение прозвищ в русском антропонимическом субполе, данные языковые единицы активно исследовались лингвистами, многие из которых стремились уточнить толкование понятия *прозвище* [Чичагов, 1959; Данилина, 1979; Подольская, 1988; Ермолович, 2005; Стаханова, 2011 и др.].

Для представления языкового понятия в иностранной аудитории особенно важно обеспечить точность и ясность его определения. Проанализировав труды названных выше исследователей, мы пришли к выводу, что наиболее доступным для понимания иностранными обучающимися является определение понятия *прозвище*, данное Н.В. Подольской в «Словаре ономастической терминологии»: «дополнительное имя, данное человеку окружающими людьми в соответствии с его характерной чертой, сопутствующим его жизни обстоятельством или по какой-либо аналогии» [3, с. 111].

При ознакомлении иностранных студентов с содержанием понятия *прозвище* преподавателю стоит выяснить, используются ли прозвища в родных языках обучающихся. Также необходимо указать на разницу между краткой формой личного имени человека и прозвищем, рассказать о сферах употребления прозвищ в русском языке.

При обучении иностранцев целесообразно использовать упрощённую классификацию основных мотивационных моделей русских прозвищ, в основе которой лежит классификация, разработанная М.Ю. Стрельцовой [6] (см. рис. 1).



Рис. 1. Мотивационные модели русских прозвищ

Представление теоретического материала в виде схемы обеспечивает наглядность и облегчает восприятие и запоминание новой информации. Понятие «мотивационная модель» может быть сложным для иностранных студентов нефилологических специальностей, поэтому преподаватель может заменять его сочетанием «причины появления прозвищ».

Так как появление прозвищ, как правило, является мотивированным, данные антропонимы содержат какую-либо информацию об их носителях (например, указывают на внешний вид, профессию и т.д.). Целесообразно предложить студентам упражнение, направленное на формирование умения распознавать информацию, заключённую в прозвище.

Упражнение 1. Прочитайте предложения. Определите, на что указывают прозвища.

Образец:

– Я спрошу задание у *Кухарика*!

– У кого?

– У Саши Кухаренко. Мы его так называем – *Кухарик***.**

Прозвище *Кухарик* указывает на фамилию – Кухаренко.

1. Наша *Железная Кнопка* – девочка с твёрдым характером и жёсткими жизненными правилами.

2. На уроках физкультуры я всегда стоял в самом конце строя. *Гном* – так называли меня все одноклассники.

3. Мой друг Дима отлично играет в футбол. У него даже есть прозвище – *Роналду***.** В честь известного футболиста Криштиану Роналду.

4. В моей комнате не работает розетка, я попрошу *Ваню Электрика* помочь мне.

5. У Маши прозвище *Красная Кепка*, потому что прошлым летом она часто носила кепку красного цвета.

При изучении прозвищ в иностранной аудитории особое значение приобретает рассмотрение способов образования данных антропонимов. Анализ способов образования прозвищ приведён в исследованиях Т.Т. Денисовой [1], М.Ю. Стрельцовой [6], Ю.В. Пшегорской [5]. Обобщив материалы названных исследователей и упростив информацию для иностранной аудитории, мы получили следующую классификацию (см. рис. 2):



Рис. 2. Способы образования русских прозвищ

Изучение способов образования прозвищ поможет иностранным студентам усвоить закономерности русского словообразования, а также выбрать верную грамматическую форму прозвища в предложении. Так, если прозвище образовано переходом имени нарицательного в собственное, оно будет склоняться так же, как склоняется имя нарицательное (важно продемонстрировать студентам прозвища разных склонений, в т. ч. адъективного). Усечение слова и суффиксация часто порождают прозвища, не соответствующие словам русского языка *(Явлик, Кухарик)*. Иностранные студенты не смогут найти значение таких прозвищ в словаре, но могут догадаться о нём по корням и характерным для русского словообразования суффиксам. Прозвища, образованные при помощи аббревиации, как правило, не склоняются.

После усвоения теоретического материала студенты выполняют упражнения, направленные на формирование умений определять способ образования прозвищ, а также умений выбирать верную грамматическую форму прозвища.

Упражнение 2. Определите способы образования прозвищ из упражнения 1.

Образец: *Кухарик* – прозвище образовано от фамилии Кухаренко. Способ образования – усечение + суффиксация.

Упражнение 3. Употребите правильно прозвище, данное в скобках.

1. Мы с *(Рыжий)* собираемся в кино. Надо пригласить *(Улитка)*.

2. Вчера видела в парке *(Крапива)*. Она рассказала мне новости о *(Большая Сестра)* и *(Жираф)*.

3. Позови, пожалуйста, *(Саша Писатель)*, мне нужна его помощь.

4. – Я не знаю, что подарить *(Кирочка-зайка)* на день рождения…

– Спроси совета у *(Малёк)* или у *(Белое Пальто)*. Это её лучшие друзья.

5. *(Кисель)* вчера был в гостях у *(Роналду)*, они подружились.

Анализируя прозвища с точки зрения способа образования, необходимо иметь в виду, что прозвища, образованные от нарицательных имён, а

также от других имён собственных, обладают высоким лингвокультурологическим потенциалом [8, с. 112]. Для верного понимания такого прозвища необходимо иметь представления о культурных ассоциациях, существующих в русском языке. Например, прозвище *Сорока*, данное человеку за болтливость и выражающее негативную оценку, образуется от имени нарицательного *сорока*, которое в русской культуре в целом имеет отрицательную коннотацию и ассоциируется с болтливостью и сплетнями, излишней подвижностью и хлопотливостью, воровством, любопытством. При этом для азиатской культуры характерны иные ассоциации с орнитонимом *сорока*: счастье, радость, удача [2]. Следовательно, значение русского прозвища *Сорока* будет неясным для азиатских обучающихся без дополнительного культуроведческого комментария. Упражнение 4 направлено на развитие умений студентов обнаруживать культурные ассоциации, обусловившие появление тех или иных прозвищ.

Упражнение 4. Прочитайте данные ниже прозвища. Как вы думаете, на что они могут указывать? Предложите свои варианты ответов.

Прозвища: *Синеглазка, Лев Толстой, Заяц, Сорока.*

Следующий важный аспект, который необходимо затронуть при обучении иностранцев прозвищам, – правила графического оформления данных антропонимов. Согласно академическому справочнику по орфографии и пунктуации русского языка под редакцией В.В. Лопатина [4, с. 90], все слова, входящие в состав прозвища, пишутся раздельно, с прописной буквы, без использования кавычек. Знакомство иностранных обучающихся с орфографическим правилом поможет им как опознавать прозвища, так и грамотно их использовать в письменной речи. На формирование данных умений направлено упражнение 5.

Упражнение 5. Выберите правильный вариант написания слов. Отличайте прозвища от нарицательных имён существительных.

1. Когда мы гуляли в лесу, мы увидели на дороге *(Л / л)ося*. – По вечерам мальчик и *(Л / л)ось* сидели вместе, слушали музыку и разговаривали.

2. Я позвоню *(Б / б)улке* и спрошу, что нужно купить в магазине. – Оставь мне *(Б / б)улку*, пожалуйста! Я очень голодна.

3. Мой одноклассник *(Ч/ ч)ёрный (К / к)от* знает всё о домашних животных. – Каждое утро я кормлю *(Ч/ ч)ёрного (К / к)ота*, который живёт около моего дома.

Представленная система упражнений позволяет рассмотреть русские прозвища с точки зрения лексикологии, словообразования, морфологии, лингвокультурологии и орфографии и обеспечить комплексный подход при изучении данных антропонимов в иностранной аудитории.

Список литературы

1. *Денисова Т.Т.* Прозвища как вид антропонимов и их функционирование в современной речевой коммуникации: на материале прозвищ Шумячского и Ершичского районов Смоленской области: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Смоленск, 2007. 195 с.

2. *Зиновьева Е.И.* Орнитоним сорока в русском языке и культуре: универсальное и национально-специфичное // МИРС. 2012. № 4. С. 82–86.

3. *Подольская Н.В.* Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1988. 187 с.

4. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / Под ред. В.В. Лопатина. М.: АСТ, 2009. 432 с.

5. *Пшегорская Ю.В.* Молодежные неофициальные именования в русской антропонимической системе начала XXI века: на материале студенческих неофициальных именований, используемых в живом общении и в виртуальной коммуникации: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Воронеж, 2013. 352 с.

6. *Стрельцова М.Ю.* Прозвищные именования в русском языке (денотативные типы и структурно-семантические модели): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Владивосток, 2010. 325 с.

7. *Супрун В.И.* Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал: Монография. Волгоград: Перемена, 2000. 172 с.

8. *Цепкова А.В.* Лингвокультурологический потенциал прозвищ различных мотивационных типов (на материале английского языка) // Вестник НГПУ. 2012. № 5. С. 105–113.

Котикова Патимат Батыровна,
кандидат филологических наук,
старший преподаватель
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия;
pkotikova@mail.ru

АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ ВИЗУАЛЬНОЙ ЛИРИКИ Вс. Н. НЕКРАСОВА)

Аннотация. Статья посвящена проблемам методики работы с поэтическим текстом в иностранной аудитории. В частности, анализируется визуальная лирика Вс.Н. Некрасова, а также методика лингвистического анализа текста.

Ключевые слова: В.Н. Некрасов; визуальная лирика; «лианозовская школа»; лингвистический анализ поэтического текста.

Kotikova Patimat,
PhD in Philology
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia;
pkotikova@mail.ru

ANALYSIS OF A POETIC WORK (ON THE EXAMPLE OF Vs.N. NEKRASOV'S VISUAL LYRICS)

Abstract. The article is devoted to the problems of methods of working with poetic text in a foreign audience. In particular, the visual lyrics in Vs.N. Nekrasov are analyzed, as well as the methodology of linguistic analysis of the text.

Keywords: V.N. Nekrasov; visual lyrics; "Lianozovo school"; linguistic analysis of the poetic text.

Всеволод Николаевич Некрасов (1934–2009) – значительная фигура русского «второго авангарда». В 1960-х гг. он принадлежал к т. н. «лианозовской школе», в 1970-е из создателей московского концептуализма. Более 30 лет творчество Некрасова замалчивали в официальных литературных кругах, но его стихи знали любители поэзии, читатели самиздата и тамиздата задолго до того, как литература стала неподцензурной. Некрасов, говоря о том, что он называл «искусство без разрешения», писал: «…Нас не освобождал М.С. Горбачёв, при всем к нему, действительно, почтении, так, как освобождал хоть и эту прессу. А мы сами полегоньку освобождались своим этим искусством без разрешения к тому времени 30 с чем-то лет, как умели» [1, с. 165].

«Лианозовская школа», к которой принадлежал Некрасов с 1959 года, представляла собой содружество поэтов и художников. Например, Некрасов видел выражение близкого собственному творчеству лирического начала в картинах О.Я. Рабина. Чуть позже, в 1960-е, Некрасов сближается и с другими художниками, не принадлежавшими к «лианозовской школе», но тоже работавшими вне навязанных официозом эстетических рамок: Э. Булатовым, О. Васильевым, Ф. Инфанте, И. Кабаковым. Сближение словесности и изобразительного искусства, происходящее в культуре эпохи, внимание к наследию первого авангарда (в частности, футуристов), особое внимание к слову, продиктованное стремлением освободить современный русский язык от идеологических клише, – все это в совокупности обусловило формирование минималистической визуальной поэзии т. н. «второго авангарда» (здесь

возможны сопоставления с конкретизмом в западной послевоенной литературе). У Некрасова есть очень выразительные образцы визуальной поэзии, особенно их много среди текстов, написанных на рубеже 1970-х–1980-х гг. (публиковались, в частности, в выпусках «Московского архива нового искусства». Уточним, что визуальная поэзия представляет собой вид искусства, соединяющий в себе словесное и зрительное творчество – стихотворения, чьи строки образуют декоративные или наделенные эмблематическим смыслом фигуры и знаки.

(Сразу заметим, что слово, показанное в минималистической визуальной поэзии «крупным планом», предоставляет особые возможности для обсуждения с иноязычным студентом.)

Основная тема в поэзии Некрасова – повседневность, а способ её выражения – живое разговорное слово. Форма таких стихов, часто минималистическая, способствует проявлению потенциальной многозначности, вообще свойственной искусству Новейшего времени. Концептуализм, в духе которого работает Некрасов с конца 1960-х годов, предполагает особенно активное сотворчество автора и воспринимающего, «провоцирует» многочисленные читательские интерпретации. Если же автор сам читает произведение, то он при помощи интонации расставляет смысловые акценты, которые придают произведению особую жизнь и значение. У Некрасова интонация была особая, завораживающая; в сети доступны записи авторского чтения, которые полезно показать студентам, обращая внимание на то, как интонирование влияет на общий смысл высказывания.

Стихи Некрасова нередко отсылают к идеологическим клише; таково, например, одно из самых известных произведений поэта, «Свобода» (1964), обыгрывающая определение свободы как «осознанной необходимости»:

свобода есть
свобода есть
свобода есть
свобода есть
свобода есть
свобода есть
свобода есть свобода

Понимание таких текстов требует знания исторических реалий, способности опознавать цитаты и понимать, почему они появляются в произведении; разумеется, это справедливо и для любых литературных текстов, но если мы имеем дело с поэзией минималистской и тематически прочно связанной с социально-историческим контекстом («лианозовские» и концептуалистские тексты очень часто именно таковы), то здесь незнание реалий способно повлиять на читательское восприятие самым губительным образом. Тогда как комментированное чтение стихов не только позволит студентам полноценно воспринять текст, но и даст им уточненные представления о жизни в СССР.

Продемонстрируем методику работы с поэтическим текстом в иностранной аудитории на примере некоторых стихов Некрасова.

Прежде всего, необходимо отметить, что такую работу, на наш взгляд, целесообразно предлагать в группах иностранных учащихся факультета русского языка и литературы. С учетом этого разработанный нами дидактический материал целесообразно вводить в процесс обучения на занятиях по русскому языку таким образом, чтобы это совпадало по времени с изучением студентами современной русской поэзии в рамках курса истории литературы. Начало работы необходимо предварить беседой о творчестве поэта (некоторый материал для такой вводной беседы дает первая часть данной статьи).

Работа с поэзией в иностранной аудитории делится на несколько этапов. Чтение стихов предваряется определенной предтекстовой работой, цель которой – снятие потенциальных для иностранных учащихся лексико-грамматических трудностей.

В блоке предлагаемых нами предтекстовых заданий содержится ряд упражнений на выработку необходимых иностранным учащимся лексических навыков, а именно навыков семантизации новых для них слов с помощью синонимов. Например (для стихотворения «Ветер ветер / Треплет треплет» из цикла «Ленинградские стихи»):

Державный – величественный, могущественный (*Невы державное теченье*).

В блоке предтекстовых заданий представлены также упражнения словообразовательного характера, с помощью которых студенты осваивают частотные словообразовательные модели; например, образование прилагательных от существительных с помощью суффикса *-н: держава – державный, свобода – свободный, криминал – криминальный;* с помощью суффикса *–альн- норма – нормальный; с помощью* суффикса *-ив: правда – правдивый и др.).*

В целях подготовки учащихся к адекватному восприятию авангардной лирики им предлагается обратить внимание на разговорные глагольные формы (например: *погоди*, нейтральное – *подожди*), разговорные обороты (*как идут дела*), многозначность (глагола «идти», обыгрываемая в стихотворении):

погоди
я посмотрю

как идут
облака

как идут дела

В рамках предтекстовых заданий иностранные учащиеся осваивают устойчивые словосочетания, фразеологизмы (собака лает – ветер носит и др.).

Следующий этап работы осуществляется в аудитории. Студенты под руководством преподавателя анализируют стихотворения, которые они прочитали дома. Происходит наблюдение за тем, как функционирует в реальном поэтическом тексте материал, изученный в блоке предтекстовых заданий.

Отдельные стихотворения, в которых содержатся разговорные клише, можно предложить прочитать вслух. Данная работа способствует развитию навыков правильного интонирования стихотворений, формированию умений в таких видах речевой деятельности, как аудирование, говорение. Приведем примеры:

солнце солнце
солнце-то солнце
а какое у нас сегодня
число?

Необходимо напомнить учащимся о строении и употреблении ИК4 (*а какое у нас сегодня число?)* – о том, что подобные вопросы характерны для диалогической речи и что невозможно данной интонационной конструкцией начать диалог, ей обязательно должна предшествовать инициативная реплика. В стихотворении лирический герой обращается к солнцу. На этом же примере можно заострить внимание студентов на разговорной форме (*солнце-то солнце).* Отметить, что частица *то* служит для выделения, подчеркивания дополнительного смысла.

Приведем другой пример:

Вода
Вода вода вода
……….
текла

Учащиеся расставляют ударения, распознают произносительные нормы первого предударного слога. Можно обратить внимание студентов на особенности поэтического синтаксиса, использование в стихах эллиптических конструкций разговорной речи, на специфику синтаксиса, графическое расположение слов, повторы, пробелы, отсутствие знаков препинания, заглавных букв в минималистических текстах (подробнее об этом см., напр.: [2, с. 503]), а также предложить проанализировать способы выражения субъектно-предикатных отношений *(Вода текла), (Кто написал стихотворенье / Я написал стихотворенье).*

Послетекстовые задания направлены на развитие репродуктивных и продуктивных навыков и умений. Иностранные студенты учатся передавать содержание стихотворений с необходимой (коммуникативно заданной) переработкой. Они рассуждают об особенностях функционирования слова, образа, цитаты в поэзии Некрасова на примере стихотворений «Свобода», «Как идут облака», о специфике свободного и гетерогенного стиха. Можно спросить, какой визуальный образ создается после прочтения стихотворений, а также с помощью каких средств он возникает:

зима
зима зима
зима зима зима
зима зима зима зима
зима
зима
зима

и весна
или
дождь и дождь
и дождь и дождь
и дождь идёт
идет
идёт

Если чтение и обсуждение увлечет студентов, можно предложить им организовать вечер современной русской поэзии в рамках внеаудиторной работы.

Итак, мы видим, что использование в учебном процессе современной поэзии продуктивно. Такой материал способствует расширению и систематизации языковых знаний и речевых умений студентов, помогает понять культуру страны.

Список литературы

1. *Некрасов Вс.* Живу Вижу. М.: Крокин галерея, 2002. 243 с.
2. *Янечек Дж.* Вс. Некрасов – мастер-паронимист // Лианозовская школа: между барачной поэзией и русским конкретизмом. М.: НЛО, 2021. С. 503–523.

Котылева Юлия Владимировна,
кандидат филологических наук, доцент,
Московский университет Министерства внутренних дел
Российской Федерации имени В.Я. Кикотя,
Москва, Россия;
ykotyleva@yandex.ru

ОСВОЕНИЕ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА ПРОФЕССИИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования терминологической культуры речи в рамках контекстного обучения, направленного на развитие «гибких социо-профессиональных стратегий» иноязычной подготовки, включающей развитие навыков навыков работы со словарем как первого этапа освоения будущей специальности обучающимися и межкультурную адаптацию к выполнению коммуникативных задач в профессиональном сообществе.

Ключевые слова: теминологический; контекст; социо-профессиональный.

Kotyleva Yulia,
PhD in Philology, Associate Professor,
Department of Foreign Languages,
Moscow University of the Ministry of Interior Affairs of Russia
named after V.J. Kikot,
Moscow, Russia;
ykotyleva@yandex.ru

MASTERING CONCEPT OF TERMS AS THE KEY COMPONENT TO TRAIN PROFESSIONALS

Abstract. The article deals with the discourse of mastering concept of terms as well as terminology culture forming within the context learning to develop “soft” socio skills and strategies in foreign language training including skills to use vocabulary as the first step in professional mastering and cross-cultural adaptation to communicate in professional community.

Keywords: terminology; context; professional; skills; mastering concept of terms.

Необходимость систематичной и целенаправленной работы над терминологией в рамках учебного процесса, направленного на формирование профессиональной личности, диктуется потребностями самой профессиональной личности в конкретной области деятельности [4].

Развитие навыков терминологической культуры речи выступает как один из «гибких навыков», предполагающих поиск способов и механизмов реализации профессионального образования, разработку методов и условий развития образовательного процесса для решения профессионально-коммуникативных задач в конкретном сообществе.

Очевидно, что эффективность усвоения понятийного аппарата специальности напрямую зависит от имплементации инновационных методик в современные лингводидактические подходы в практике для подготовки профессионалов с высокой культурой мышления, которая предполагает самообразование и способствует переосмыслению общественных и личностных ценностей.

В связи с этим, мы попытались в рамках «контекстного подхода» к образовательному процессу разработать алгоритм учебно- профессиональной деятельности, в который включен навык работы со словарем не только как умение, но и как способ формирования терминологического аппарата будущей специальности, выступающего первым этапом освоения обучающимися своей профессии.

Смысловым ядром языка специальности выступает «термин», который рассматривается в совокупности с другими терминами и является источником информации, отражающим процесс накопления знаний в определенной области или деятельности. Новизна, в данном случае, стимулирует ценностно-ориентационную деятельность, расширая уже сложившуюся систему оценок и представлений, а познавательная деятельность, которая обеспечивает поступление новой иноформации о профессии и ее требованиях к человеку, становится более эффективной [3].

В качестве примера одним из вариантов самостоятельной работы обучающихся может быть задание на составление словаря специальности на базе аутентичных текстов для чтения или подготовку реферата.

Выделяются следующие способы перевода терминов в специальном контексте: перевод эквивалентным термином, бесперевводное заимствование, калькирование, трасформационный перевод и описательный.

В первом случае не возникает трудностей с переводом. При отсутствии в языке эквиваленита иноязычному термину возможно заимствование иноязычного термина с соблюдением правил его транскрибирования, транслитирации и кратким толкованием.

Другим способом заполнения лакуны является перевод, осуществляемый на различных уровнях эквивалентности.

При калькировании происходит копирование иноязычной единицы.

Толкование включает в себя перевод иноязычного термина с помощью описательного оборота и используется тогда, когда невозможен иной способ, а именно, случаи отсутствия соответствий, которые могут быть представлены двумя типами: отсутствие предмета или явления в социокультуре одного языка, либо отсутствие лексической единицы для обозначения предмета или явления.

Каждый способ перевода имеет как достоинства, так и недостатки. Транскрипция и транслитерация чаще всего применяются при переводе имен собственных. Калькирование активно употребляется, так как может ассимилироваться в языке перевода. Описательный перевод, с одной стороны, исключает неправильное восприятие и неполное понимание, которые характерны для транслитерации, калькирования и транскрипции. С другой стороны, при использовании этого приема реалия переводится описанием, а не аналогичной по структуре единицей другого языка. Выбирая между описательным переводом иностранной реалии или ее транслитерацией, необходимо принимать во внимание важность сохранения коннотаций и колорита языка оригинала в языке перевода [1, с. 23].

Таким образом, включение данного этапа в контекстное обучение, с одной стороны, дает возможность обучающимся акцентировать свое внимание на терминах, дифинициях и понятиях определенной области деятельности, включая их в реализацию своих речевых намерений, а с другой стороны, позволяет преподавателю развивать «гибкие» социо- профессиональные стратегии иноязычной подготовки в рамках межкультурной адаптации к выполнению коммуникативных задач в профессиональном сообществе [2, с. 3–7], когда важно не только знание словаря специальности, умение его корректно использовать, но и формулировать высказывания в ссответствии с контекстом.

Список литературы

1. *Виссон Л.* Русские проблемы в английской речи: Слова и фразы в контексте двух культур. М.: Р. Валент, 2003.

2. *Ермаков Д.С.* Персонализированная модель образования: Развитие гибких навыков // Образовательная политика. № 1 (81), 2020. С. 104–112.

3. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 351 с.

4. *Цуканова Е.И.* Обучение языку специальности с использованием терминологического словаря (филологический профиль): Автореф. дис. … канд. пед. наук. М.: МПГУ, 2021. 29 с.

Краснокутская Надежда Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский государственный
технологический университет «СТАНКИН»,
Москва, Россия;
nadya714@mail.ru

РАССКАЗЫ Л.Н. ТОЛСТОГО НА УРОКАХ РКИ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается проблема использования аутентичных текстов в практике преподавания русского языка как иностранного. Анализируются трудности, связанные с обращением к оригинальным материалам в учебной аудитории. В качестве примера аутентичных текстов, которые могут быть использованы как учебные материалы, приводятся рассказы Л.Н. Толстого для детей.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; аутентичные материалы; методическая обработка (адаптация) иноязычных материалов; критерии отбора аутентичных материалов; произведения Л.Н. Толстого.

Krasnokutskaya Nadezhda,
PhD in Education, Associate Professor,
Moscow State University of Technology “STANKIN”
Moscow, Russia;
nadya714@mail.ru

THE STORIES OF LEO TOLSTOY IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article discusses the problem of using authentic texts in the practice of teaching Russian as a foreign language. The difficulties connected with referring to original materials in the classroom are analyzed. As an example of authentic texts that can be used as educational materials, the stories of Leo Tolstoy for children are given.

Keywords: Russian as a foreign language; authentic materials; methodical adaptation of authentic materials; criterions for selection of authentic materials; works of Leo Tolstoy.

Использование аутентичных текстов на уроках русского языка как иностранного заслужило единодушное одобрение методистов. Ученые отмечают, что оригинальные материалы значительно способствуют эмоциональной вовлеченности студентов в процесс освоения иностранного языка, развивают лингвокультурную компетенцию, повышают уровень знаний о

стране и культуре изучаемого языка. В методической литературе широко обсуждается вопрос использования аутентичных материалов уже на начальном этапе обучения, поскольку положительный заряд от чтения оригинального, не учебного текста затмевает для учащихся все трудности, связанные с недостаточным знанием языка или культуры [2; 4]. Вместе с тем не вызывает сомнений тот факт, что включение в учебный процесс аутентичных материалов сопряжено со множеством препятствий, обусловленных, в первую очередь, их сложностью для восприятия иностранцами (здесь и далее мы говорим о художественных текстах, оставляя вне обсуждения объявления, рекламы, прогнозы погоды и пр.). Действительно, оригинальные тексты совершенно не похожи на привычные для учащихся учебные ни направленностью, ни тематикой, ни языковыми особенностями, поскольку при создании учебных текстов, традиционно включаемых в учебники и пособия, авторы руководствуются прежде всего методическими целями и составляют их с учетом языкового уровня студентов [4, с. 53].

Представляются два наиболее очевидных пути работы с аутентичными текстами: отложить чтение оригинальных произведений до достижения студентами продвинутого уровня или адаптировать их. Мы считаем, что первый подход не лишен оснований, поскольку учащиеся, овладевшие глубокими знаниями русского языка, способны в полной мере оценить красоту и выразительность оригинального произведения. Однако невозможно отрицать, что учащиеся такого уровня не всегда обладают достаточным количеством времени и мотивацией для чтения художественных произведений на русском языке.

Другой способ знакомства с оригинальным произведением – его адаптация – позволяет значительно упростить, изменить, приспособить к учебной ситуации художественный текст, который иначе останется недосягаемым для восприятия студентами. В то же время адаптация вызывает ряд вопросов, важнейший из которых касается оригинальности адаптированного произведения. Затруднительно с полной ясностью установить, остается ли аутентичным текст, подвергнутый адаптации [5, с. 22]. Не теряет ли адаптированный текст своего обаяния и «живого заряда», не превращается ли он в скучный «выхолощенный» текст учебника? Во многих случаях большие сомнения вызывает правомерность упрощения, изменения и какого-либо другого «редактирования» текста в учебных целях. Возможно ли редактирование, к примеру, стихотворения А.С. Пушкина из каких бы то ни было соображений?

Обращение к художественной литературе в процессе изучения русского как иностранного также связано с необходимостью выбора подходящего для методических целей литературного произведения. По мнению многих преподавателей, язык классической литературы настолько сложен для восприятия, а изображенная действительность так далека от окружающей нас жизни, что скорее стоит обратиться к произведениям современников.

Впрочем, творчество некоторых современных писателей по-разному оценивается критиками, а язык и проблематика их произведений также требует большой предтекстовой работы и обширного лингвокультурологического комментария.

Следует признать, что методический потенциал аутентичных текстов остается в значительной степени неисследованным. Несомненно, требуется большая методическая работа по выделению ряда текстов, которые можно использовать в аудитории, согласованию этих текстов с уровнями языкового владения, их потенциальной адаптации. Здесь же мы остановимся на произведениях, которые, по нашему мнению, можно использовать в аудитории уже сейчас. Мы считаем, что рассказы для детей Л.Н. Толстого («Котенок», «Филиппок», «Косточка») могут стать прекрасным учебным материалом на уроках русского языка как иностранного на уровне В1. Приведем аргументы в пользу этого утверждения.

В первую очередь успеху в иностранной аудитории способствует детская направленность текстов. Поскольку рассказы адресованы детям, они описывают простые и понятные жизненные ситуации: в доме появился котенок, мать купила сливы, мальчик впервые пошел в школу. Рассказы не велики по объему, поэтому можно читать их в классе, а не откладывать на дом как домашнее чтение. Заметим, что язык рассказов прост и понятен иностранцу: используются короткие, неосложненные предложения, простые диалоги. В то же время в текстах отсутствуют черты сказочно-фольклорного стиля, устаревшие народные выражения, присказки и поговорки, плохо воспринимаемые в иностранной аудитории. Доступность текстов достигается также за счет известной уже на базовом уровне грамматики: глаголы движения, несовершенный и совершенный вид, падежи, повелительное наклонение, различные типы сложных предложений. Разнообразие грамматических средств, встречающихся в текстах, позволяет освежить в памяти изученный грамматический материал: например, глаголы движения с приставками (*отогнал*, *пошли*, *ушла*, *вышел*, *пришел*, *влез*, *побежала*, *вылезать*, *принесли*, *подбежал*), формы несовершенного и совершенного вида (*искать – найти*, *учить – выучить*, *смеяться – засмеяться*, *плакать – заплакать*, *кричать – закричать*), глаголы статики и динамики (*стояла*, *клали*, *садись*), предлоги места и направления (*за ним*, *за селом*, *у церкви*, *мимо слив*).

Заметим, что лексические средства также не вызовут больших трудностей. В рассматриваемых нами текстах относительно немного устаревших, разговорных или редких слов и выражений (например, *горница*, *сенцы*, *сочла*, *поденная работа*, *изба*, *слобода*, *постреленок*, *полы* (одежды), *украдкой*, *бедовый*, *страсть какой ловкий*, *погоди*, *амбар*, *мяучит*, *вывелись*, *щавель*, *охотник*, *сгорбил*, *что было духу*, *пустился*). Тем не менее, подобные лексические единицы (и стоящий за ними мир русской деревни XIX века) требуют лингвокультурологического комментария преподавателя. Однако мы не счи-

таем целесообразной адаптацию данных текстов, поскольку, по нашему мнению, главное при чтении рассказов Л.Н. Толстого – это вовсе не отработка глаголов движения или повторение падежных конструкций, а знакомство с творчеством великого писателя на доступном для учащихся материале. К тому же, как показывает наш опыт, трудные и устаревшие слова не несут значимой смысловой нагрузки и не затрудняют чтение текста настолько, чтобы он потерял свое обаяние в глазах учащихся.

При достаточном количестве учебного времени, возможно, стоит посвятить целый урок знакомству с творчеством Л.Н. Толстого, дополнив чтение произведений рассказом о жизни и творчестве писателя, созданной им школе и азбуке для крестьянских детей. Образцы таких уроков приводятся в статьях Э.С. Рагулиной [6], А.П. Ивановой и А.В. Лавровой [3].

При чтении текстов мы бы посоветовали обратиться к оригинальным видеоматериалам – озвученным диафильмам по рассказам Л.Н. Толстого, которые могут значительно облегчить восприятие текстов иностранцами [8; 9].

В заключение мы хотели бы подчеркнуть, что аутентичные материалы, в том числе тексты художественной литературы, представляют собой еще не вполне исследованную область с точки зрения методики преподавания русского языка как иностранного. Работа с оригинальными материалами вызывает большой интерес и нуждается в дальнейших исследованиях ученых, методистов и преподавателей.

Список литературы

1. Азбука Льва Толстого. [Для детей]. [Совмест. изд.]. Тула: Издательско-полиграфическое объединение «Лев Толстой»: Проблемная лаборатория «Школа Л.Н. Толстого», 1994.159 с.
2. *Гриднева Н.А.* Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку на уровне А1 // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 210–214.
3. *Иванова А.П., Лаврова А.В.* Аутентичные тексты Л.Н. Толстого на занятиях по русскому языку как иностранному // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 322–325.
4. *Казакова М.А., Евтюгина А.А.* Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2016. № 4. С. 50–59.
5. *Кулибина Н.В.* Адаптировать нельзя понять. Принципы адаптации художественных текстов в соответствии с «общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком» // Русский язык за рубежом. 2013. № 5. С. 22–30.
6. *Рагулина Э.С.* Формирование коммуникативной компетенции у иностранных учащихся на занятиях по РКИ посредством использования аутентичного художественного текста // Ученые записки. Электронный

научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 3 (51). Т. 1. 171–177.

7. Рассказы Л.Н. Толстого «Косточка», «Филиппок», «Котенок». URL: https://nukadeti.ru/rasskazy/lev-tolstoi (дата обращения: 30.12.2021).

8. Озвученный рассказ «Котенок». URL: https://www.youtube.com/watch?v=VLY-gbsWqHY&t=4s (дата обращения: 30.12.2021).

9. Озвученные диафильмы «Филиппок» и «Косточка». URL: https://www.youtube.com/watch?v=zwBQ_psjXK8 (дата обращения: 30.12.2021).

Кузнецова Вероника Игоревна,
аспирант,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
kuznetsova.veronika2020@gmail.com

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ ЛАКУНАРНЫХ ТЕКСТОВ В КОНТЕКСТНОМ ОБУЧЕНИИ РКИ

Аннотация. В статье исследуется влияние интернет-технологий на письменный русский язык и предлагаются необходимые иностранным обучающимся слова-понятия на дистанционных занятиях РКИ. Анализируются показатели медиапотребления в России за 2021 год, а также роль социальных сетей и мессенджеров в РКИ. Рассматриваются языковые концепции Л.В. Щербы и их взаимосвязь с современной компьютерной лингвистикой. Разбирается методика лакунарных текстов и набора ключевых слов и их применение на занятиях по РКИ.

***Ключевые слова*:** письменный язык; лакунарный текст; набор ключевых слов; мессенджеры; слова-понятия; компьютерная лингвистика.

Kuznetsova Veronika,
postgraduate,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
kuznetsova.veronika2020@gmail.com

APPLICATION OF THE TECHNIQUE OF LACUNARY TEXTS IN CONTEXT LEARNING IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article examines the influence of Internet technologies on the written Russian language and suggests the words-concepts necessary for foreign students in remote classes of Russian as a foreign language. The indicators of media consumption in Russia for 2021 are analyzed, as well as the role of social networks and instant messengers in RFL. The linguistic concepts of L. V. Shcherba and their relationship with modern computational linguistics are considered. The methods of lacunar texts and the method of set of keywords and their application in Russian as a foreign language classes are analyzed.

Keywords: written language; lacunar text; a set of keywords; messengers; words-concepts; computational linguistics.

Современные тенденции в коммуникативных процессах довольно затруднительно отследить и обозначить «в моменте», поскольку русский язык постоянно меняется. В своих рассуждениях о взаимосвязи мышления и речи знаменитый советский психолог Л.С. Выготский отмечает: «*Открытие непостоянства и неконстантности, изменчивости значений слов и их развития представляет собой главное и основное открытие*» [2, с. 268]. Большая часть возникающих языковых единиц не являются нормированными, но при этом они могут активно использоваться в речи. Великий русский лингвист Л.В. Щерба, размышляя о подобных явлениях, пришел к следующему: «*В основе всякого языка лежит все сказанное, услышанное и понятое на этом языке*» [7, с. 273]. Иными словами, нельзя игнорировать изменчивость и вытекающую из этого сложность разговорного русского языка, с одной стороны, и необходимость придерживаться кодифицированного языка на занятиях РКИ, с другой стороны. Информационно-коммуникационные технологии в дистанционном обучении оказывают влияние не только на форму образовательного процесса РКИ, но и на его содержательный аспект, делая необходимым введение слов, описывающих учебно-технические моменты («свернуть, скинуть, кликнуть, зависнуть, глючить, пропасть, скачать» и т. д.). Выбор подобной лексики позволяет иностранным обучающимся приблизиться к референтной группе носителей языка и понимать их, реализуя коммуникативную функцию речи, о которой писал Л.С. Выготский: «*Речь есть прежде всего средство социального общения, средство высказывания и понимания*» [2, с. 11].

Развитие интернет-технологий изменило также структуру общения между людьми. Так, из исследования «Показатели медиапотребления в России» за 2021 год [5] следует, что наиболее распространенными целями использования Интернета среди пользователей являются социальные сети (64%) и текстовое общение в мессенджерах (63%). Л.В. Щерба в своих трудах предпочитал опираться на письменный язык, поскольку процессы устного представлялись более сложными, а непосредственно языковым материалом и основой письменного языка Лев Владимирович называл «*опубликованные на этом языке тексты*» [7, с. 273]. Для понимания и создания новых

текстов необходимо владеть языковым материалом и системой языка, которая проявляется «*в правилах применения слов-понятий к реальной действительности*» [7, с. 273]. Из этого следует, что сама среда дистанционного обучения способствует раннему освоению иностранными студентами тех слов-понятий, что составляют основу интернет-общения. Помимо этого, наблюдается диффузия письменного и устного языков в мессенджерах и социальных сетях, что тоже необходимо учитывать в выборе языкового материала.

Информационные технологии предоставляют не только инструменты, упрощающие взаимодействие людей на естественном языке, но и анализируют это взаимодействие, занимаются его прогнозированием и даже имитацией. Конкретная научная область, сочетающая в себе знания о человеческих языках и компьютерные операции, называется *компьютерной лингвистикой*. Иными словами, компьютерная лингвистика использует математические модели для описания естественных языков и является дисциплиной, откуда методика преподавания РКИ может позаимствовать некоторые наблюдения.

Противопоставляя смысловую значимость лексики и грамматики в тексте, Л.В. Щерба определяет грамматические элементы языка как «*строевые*», а лексические, выражающие самостоятельные предметы мысли, как «*знаменательные*». Далее Лев Владимирович проводит эксперимент, удаляя из текста все знаменательные слова, оставив лишь строевые, и наоборот. Поскольку количество «строевых» элементов ограничено в каждом языке, в то время как число «знаменательных» бесконечно, он приходит к выводу: «*Первые надо выучить и знать, а в области вторых о многом можно догадываться при пассивном владении языком и многое можно обходить при активном*» [7, с. 321]. Доказательством данного утверждения служит известная искусственная фраза Л.В. Щербы «Глóкая кýздра штéко будланýла бóкра и курдя́чит бокрёнка».

В компьютерной лингвистике активно применяется *методика лакунарных текстов* (другие названия – *методика контекстной предсказуемости*, «*cloze-test*»). Данная методика была предложена Н. Тейлором для измерения читаемости художественных текстов [8], однако сейчас она используется для изучения функциональной нагрузки единиц текста, его избыточности. Так, в учебных пособиях по компьютерной лингвистике предлагается следующее определение: «*Лакунарные тексты представляют собой формализованный вариант исключения каждого четвертого слова*» [1, с. 63]. Однако в рамках составления заданий по РКИ методист может сам определять как частоту исключения слов, так и другие их характеристики. Тесно связано с лакунарными текстами понятие «*набора ключевых слов*» (НКС) или «*набора опорных слов*» (НОС) – наиболее содержательные словоупотребления из текстов, которые могут рассматриваться как «*варианты вторичных текстов* (полученных в результате понимания исходного)» [1, с. 63]. По объему НКС разделяют на:

- Малый НКС, включает 1–3 слова, выражает тему / понятие, к которой относится текст.
- Средний НКС, включает 7–12 слов, выражает основной предмет, характеристики текста, его цельность.
- Большой НКС, включает 15–20 слов, выражает подтемы текста, детали и его содержание.

Подобный подход методист может реализовать при работе иностранных студентов на занятиях РКИ с текстом, например, предложить им составить свой НКС, а также регулировать степень сложности данной задачи в зависимости от требуемого объема НКС. Лакунарные тексты уже применяются как в методике РКИ, так и в методике преподавания иностранных языков в целом. Задания такого рода разнообразны: исключаются слова определенной части речи или нескольких, предлагается ли список слов, которые нужно включить в текст, или нет, а также варьируется частота исключенных слов и гибкость (допустимые варианты) их выбора и т. д.

Стоит отметить актуальное применение этих методик в контексте повседневного использования вышеупомянутых социальных сетей и мессенджеров иностранными студентами. Поскольку формат общения на данных платформах характеризуется обрывочностью, динамичностью, кратковременной эмоциональной вовлеченностью адресанта и лаконичностью, то обучающимся просто необходимо понимать и извлекать максимум информации из сообщений. А наблюдение Л.В. Щербы о развитии пунктуации в диахроническом аспекте позволяет охарактеризовать и современные тенденции: «*Большинство древних письменностей из всех знаков препинания знало только ‘абзац’ или ‘точку’*» [7, с. 235]. Следовательно, в данных условиях наблюдается минимизация знаков препинания в сообщениях, а заменой точки служит разделение сообщений между собой на смысловые единицы. Опираясь на эти наблюдения, можно сделать вывод о том, что упражнения на базе методики лакунарных текстов позволят развить навык языковой догадки, контекстной предсказуемости слов и преодоления психологического барьера у иностранных студентов в повседневных ситуациях общения. Выдающийся педагог В.А. Сластёнин отмечал: «*Учебный текст должен оказывать на учащегося определенное эмоциональное воздействие, вызывать интерес к предмету обучения*» [6, с. 204], с чем могут справиться такого рода упражнения.

Исследователи в своих трудах по компьютерной лингвистике также заявляют: «*Эксперименты по восстановлению текста на основании обоих вариантов компрессированных текстов предоставляют возможность исследования контекстной предсказуемости и шире – понимания текста*» [1, с. 64]. Нельзя обойти стороной возможность применения и подобного подхода в методике РКИ. Задания на реконструкцию сокращенного текста или лаку-

нарного текста позволят преподавателю РКИ проанализировать процесс восприятия учащимся языкового материала, а также выбор тех или иных слов-понятий на основе внутреннего контекста студента.

Таким образом, в рамках данной статьи было рассмотрено состояние современного русского письменного языка в интернет-пространстве, учтены особенности преподавания лексических единиц на дистанционных занятиях РКИ, проанализирована статистика медиапотребления российских пользователей Интернета, упомянуты языковые концепции Л.В. Щербы, исследованы методики и технологии компьютерной лингвистики и их применение в методике преподавания РКИ.

Список литературы

1. Автоматическая обработка текстов на естественном языке и компьютерная лингвистика: Учебное пособие / Е.И.Большакова, Э.С. Клышинский, Д.В. Ландэ и др. М.: МИЭМ, 2011. 272 с.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Издательство «Лабиринт», 1999. 352 с.
3. *Касевич В.Б.* Труды по языкознанию. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. 664 с.
4. *Мурзин Л.Н., Штерн А.С.* Текст и его восприятие. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. 171 с.
5. Показатели медиапотребления в России. URL: https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/ru/Documents/technology-media-telecommunications/russian/mediaconsumption-indicators.pdf (дата обращения: 12.01.2022).
6. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.
7. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность / Ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич; Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз., Комис. по истории филол. наук. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. 427 с.
8. *Taylor N.L.* Close procedure: A new tool for measuring readability, Journalism Quarterly, 1953. Pp. 415–433.

Кучерова Ангелина Михайловна,
магистрант,
Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина,
Москва, Россия;
Kucherova.2010@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН АДАПТАЦИОННОГО КУРСА И ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ГИБРИДНОГО ИЛИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье речь идет о применении принципов педагогического дизайна для разработки адаптационного курса для иностранных студентов, изучающих русский язык, и роли педдизайна в данном процессе. Визуализация, а также содержание современного образования претерпели ряд изменений в связи с активным развитием информационных технологий и пандемией коронавируса, и, как следствие, – распространением дистанционного и гибридного форматов обучения. Решения, которые предлагаются в этой статье, основаны на результатах исследования целевой аудитории адаптационного курса.

Ключевые слова: адаптационный курс; педагогический дизайн; гибридное обучение; дистанционное обучение; модернизация образования.

Kucherova Angelina,
postgraduate,
Pushkin State Russian Language Institute,
Moscow, Russia;
Kucherova.2010@yandex.ru

PEDAGOGICAL DESIGN OF THE ADAPTATION COURSE AND ITS EFFECTIVENESS IN THE CONDITIONS OF HYBRID OR DISTANCE LEARNING

Abstract. This article is devoted to the application of the principles of pedagogical design for the development of an adaptation course for foreign students studying Russian, and the role of pedagogical design in this process. Visualization, as well as the content of modern education, have undergone a number of changes due to the active development of information technologies and the coronavirus pandemic, and as a consequence – the spread of distance and hybrid learning formats. The solutions proposed in this article are based on the results of a study of the target audience of the adaptation course.

Keywords: adaptation course; instructional design; hybrid learning; distance learning; modernization of education.

Модернизация российской системы обучения – это комплексное обновление всех элементов системы современного образования. На данный момент она находится на одном из последних этапов реализации. Модернизация и информатизация образования предполагают под собой создание новых средств обучения, более эффективных, интересных и практически значимых для студентов, оказавшихся в сложной социальной обстановке двадцатых годов XXI века.

Среди преподавателей и методистов одной из наиболее актуальных проблем в современном образовательном процессе принято считать проблему эффективности обучения и его оснащения доступным и понятным учебным материалом, современными образовательными средствами. Эти задачи решаются в рамках актуального направления, которое носит название «педагогический дизайн». Это понятие может трактоваться исследователями как «область науки, занимающейся исследованием эффективности учебных материалов и средств, и в то же время как процесс разработки, создания, применения и оценки учебно-воспитательных ситуаций» [1, с. 14]. Педагогический дизайн может быть рассмотрен в широком исследовательском диапазоне от создания условий эффективной образовательной среды до проектирования учебных материалов, в том числе, например, адаптационных курсов на основе информационных технологий.

Более актуальным с точки зрения современных образовательных тенденций является определение педагогического дизайна именно как практики разработки, инструмента и средства создания образовательной среды. Сам термин «педагогический дизайн» достаточно интересен (в англоязычной литературе он звучит как “instructional design”, то есть разработка, дизайн инструкций) и что в настоящее время необходимо заменить этот термин на “learning activities design”, что означает «дизайн учебной деятельности учащихся» [2, с. 42].

Педагогический дизайн является сравнительно новым направлениям теоретического и прикладного знания, он мало изучен, а его объект и предмет исследования еще окончательно не определены научным сообществом. Несмотря на это, можно говорить о выделении нескольких категорий педагогического дизайна. Это «образовательная среда, образовательные ресурсы, образовательные средства и учебный материал» [9, с. 46].

Без всех этих категорий не представляется возможным говорить об исследовании современного педагогического дизайна. Очень важно разделять данную сферу знаний на представленные выше категории, так как именно их существование облегчает конструирование образовательного процесса под нужды определенной аудитории, в нашем случае – иностранцев, изучающих русский язык. Среда ресурса, средства, а также учебный материал – всё это можно назвать элементами системы педагогического дизайна. Особенно актуальным является данное разделение педагогического дизайна на категории

с точки зрения преподавания РКИ, потому что особенности ведения занятий в иноязычный аудитории требуют современных решений в рамках каждого отдельного направления педагогического дизайна.

Привлекательность разработанного методистами и педагогами учебного материала должна коррелировать с возрастными, психическими и физиологическими особенностями и предпочтениями учащихся определенной группы.

Важной считается не только содержательная сторона созданного материала, но и визуальная. Многие методисты и психологи рекомендуют изучить цвета, которые стоит использовать в дизайне курсов и иных учебных средств. Стиль, выбранный доминантным, ссылки на интересы аудитории, интерактивные задания могут значительно повысить мотивацию к обучению студентов, а также эффективность усвоения необходимой информации. Очевидными в данном случае являются модернизация и компьютеризация образования и влияние данных процессов на непосредственно педагогический дизайн.

Активное развитие информационных технологий в XXI веке позволяет обеспечить современный образовательный процесс учебными материалами с использованием графики, анимации, аудио и видео поддержки и прочих гипертекстовых форматов передачи учебной информации. «Пандемия коронавируса, повышенный уровень стресса, общественные проблемы и политическая ситуация предполагают негативное психологическое влияние на учащихся в рамках образовательного процесса, в связи с чем было бы актуально говорить о тенденциях педагогического дизайна, напрямую связанных с принципами данного направления» [4, с. 150]. Под данными тенденциями имеются в виду реализация принципов: научности, наглядности, непрерывности, последовательности, доступности с учетом актуальности подачи учебного материала, потребностей аудитории и современными принципами создания образовательных медиа.

Реализация данных принципов должна происходить с момента зарождения идеи о создании учебного материала и до апробации уже готового учебного средства в выбранной аудитории. В нашем конкретном случае – иностранцев, изучающих русский язык; а также учитывать формат курса и сопутствующие обстоятельства.

Специфика адаптационного курса в условиях дистанционного или гибридного обучения заключается в невозможности напрямую воздействовать на обучающегося. Часто дистанционные форматы лишают преподавателя возможности следить за прогрессом студентов, применять индивидуальный подход, получать качественную обратную связь.

Иностранные языки обладают высоким коэффициентом сложности в изучении, и это особенно проблематично осуществлять в онлайн форматах, поскольку студент не коммуницирует напрямую со своими одногруппни-

ками и преподавателем. Адаптационные курс, рассчитанный на данные форматы, должен учитывать их специфику и максимально вовлекать студентов в работу, заинтересовывать их и мотивировать.

Проектирование педагогического дизайна можно разделить на три этапа: «подготовительный этап, этап реализации проекта и рефлексивный этап» [5, с. 77].

Именно на подготовительном этапе происходит анализ целевой аудитории, компетенций и ожидаемых результатов обучения, а также анализ учебных материалов и отбор необходимых средств для обучения. По данным проведенного опроса 119 иностранных студентов, необходимость создания адаптационного курса является очевидной с исследовательской точки зрения. Полуструктурированные интервью с фокус-группой из десяти человек, являющихся типичными представителями анализируемой целевой аудитории и предполагаемыми пользователями данного курса, дали нам информацию об их потребностях в рамках адаптации и ожиданий от разрабатываемого учебного материала. Перед началом обучения в другой стране респонденты хотели бы получить более глубокие знания о языке, истории, культуре и конкретных местах в стране, где можно хорошо провести время или получить социальное обслуживание. Некоторые респонденты отметили желание познакомиться с русскими традициями, обычаями, а также кухней до начала учебы. Содержание такого ресурса, по мнению респондентов, должно быть посвящено в первую очередь практике разговорной речи, повседневной коммуникации и помощи в решении формальных вопросов.

Определение методов учебной деятельности, а также разработка стиля, оформление учебных средств, редактирование подготовленного контента и решение о вступлении учебных средств «в силу» относятся к этапу реализации проекта. Этап разработки в цикле педагогического дизайна представлен именно здесь. В связи с повышением информатизации образования и переводом большого процента студентов на дистанционное или гибридное обучение у целевой аудитории значительно повысились требования к качеству дизайна любых пособий, презентаций, упражнений или заданий, а также к их стилевому оформлению.

За педагогическим проектированием курса следуют этапы его производства и реализации, а также этап рефлексии. Более релевантным в этой статье можно считать упоминание другого варианта проектирования цифровой образовательной среды: модель обратного дизайна.

Одна из продуктивных моделей педагогического дизайна, которая была выбрана нами при проектировании адаптационного курса – модель обратного дизайна (Backward Design). Идея данной модели принадлежит методистам Уиггинсу и Мак Таю [11, с. 140]. Эта модель предполагает, что учебный процесс должен быть спроектирован с учетом ожидаемых окончательных результатов.

Создание образовательной среды начинается с конца – того, что студенты должны получить от курса в итоге – с его целей. Затем «происходит построение учебной программы исходя из ожидаемых результатов, предусмотренных образовательным стандартом» [11, с. 141]. К концу адаптационного курса студент должен быть готов к грамотной организации учебного процесса, установке социальных контактов, обустройству быта и принятию культурных особенностей страны, в которую он попадает.

Планируемые результаты обучения определяют, что содержание адаптационного курса для иностранных студентов подготовительных факультетов должно коррелировать с коммуникативным подходом обучения языку (communicative language teaching, or CLT), чтобы «студенты могли применять освоенные языковые модели для решения коммуникативных задач в любых аутентичных ситуациях» [10, с. 487].

В рамках данного адаптационного курса студенты должны поработать со следующими текстами: небольшие диалоги, содержащие фразы из повседневного общения; объявления и рекламные ролики; меню ресторанов; отрывки переписок в социальных сетях; заявления на сайте Госуслуг; учебная документация; истории различной тематики в виде монологов.

В курсе должны быть представлены следующие коммуникативные намерения: воспользоваться одним из типов транспорта; заселиться в общежитие; познакомиться с одногруппником; узнать информацию об учебном процессе на сайте или у старосты; сделать доклад с одногруппником; задать преподавателю вопросы; сдать зачет или экзамен; сходить в магазин; посмотреть достопримечательности города; познакомиться с носителем языка и попросить рассказать что-то о стране; позвонить в скорую помощь/полицию; сходить в кино; подарить подарок другу; сходить в гости; посетить врача; обратиться в банк; дать оценку лицу, предмету, факту, действию.

В курс должны быть включены речевые формулы: приветствия, обращения, просьбы, извинения, приглашения, поздравления, совета, согласия, отказа, благодарности, комплимента. Следующие ЛСГ: части тела, обстановка, люди, передвижение, деньги, семья, профессии, друзья, время, одежда, еда, учеба в институте, свободное время, потребности, цвета, транспорт, погода.

Для достижения целей курса необходимы следующие грамматические темы и структуры: значение, падежные формы и употребление существительных, местоимений; полные и краткие прилагательные и их согласование с существительными; инфинитив, виды и время глаголов; количественные и порядковые числительные; значение наречий; употребление служебных частей речи; употребление всех видов простых предложений; понимание различных форм выражения субъекта и предиката; употребление изъяснительных, определительных, временных и причинно-следственных предложений; понимание прямой и косвенной речи, ее восприятие на слух.

Студенты должны будут приобрести следующие культурные, социокультурные знания: традиции и обычаи повседневной жизни людей; русский юмор и его специфика; идиомы, пословицы и цитаты из аутентичных текстов; традиционные праздники в России; поведение в ресторане; разговор по телефону с друзьями и родными или с представителем какого-либо органа или компании; специфика общения и переписки с преподавателями; поликодовые тексты и специфика переписки в российском Интернет-пространстве среди молодежи.

Адаптационный курс должен провести студента с самого начала его подготовки к изучению русского языка: помочь ему перед приездом в страну, в тот момент, когда он попадает в аэропорт, общежитие или университет. Курс должен включать в себя информацию, приближенную к жизни, в том числе касающуюся цифровых удобств: доступа к использованию Apple Pay и зарубежных банковских счетов; необходимых для жизни мобильных приложений, например, Яндекс.Транспорт или Яндекс.Метро, групп и Telegram-каналов с полезной информацией и новостями на русском языке; сервисов доставки и заказа товаров различного назначения.

Интерфейс курса должен быть максимально простым и доступным для использования с любого устройства и из любой точки, ведь информация, находящаяся в адаптационном курсе, может пригодиться студенту в любой момент. Современные информационные технологии предлагают большое количество вариантов организации учебного процесса. На основе исследования целевой аудитории, изучения аналогов была выдвинута гипотеза о том, что в рамках адаптационного курса максимально оптимальным вариантом является Telegram-канал или любая иная мультимедийная платформа, основанная на мессенджере. Данная гипотеза будет проверена в дальнейшем.

Как мы видим, модель обратного дизайна позволяет обозначить содержание адаптационного курса для иностранных студентов подготовительных факультетов, а также его формат, исходя из желаемых результатов. Финальный целью курса является сформированный у студента набор знаний и умений, позволяющий ему быть психологически и физически готовым к переезду на обучение в другую страну, общению с людьми другой национальности и культуры на иностранном языке.

Проектируя адаптационный курс, чрезвычайно важно учитывать тенденции современного педагогического дизайна, принципы и категории данной области, а также этапы его разработки. Портрет аудитории, в нашем случае – иностранных студентов, изучающих русский язык; потребности, которые впоследствии будут закрывать учебные средства или материалы; их стилевое оформление; учёт возрастных, психических и физиологических особенностей учащихся; тесная связь с информационными технологиями; учёт условий гибридного или дистанционного обучения; модель обратного дизайна; а также актуальность – все это важно для активного развития области

педагогического дизайна в XXI веке и его дальнейшего благотворного влияния на сферу образования и эффективность созданных с его помощью учебных материалов.

Список литературы

1. *Абызова Е.В.* Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Вестник Вятского государственного университета. 2010. № 3-3. С. 12–16.
2. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / Под ред. к.п.н. М.В. Моисеевой. М.: Изд. дом «Камерон», 2004. 216 с.
3. *Краснянский М.Н.* Основы педагогического дизайна и создания мультимедийных аудио/видео материалов. URL: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/394/47394/23512 (дата обращения: 03.01.2022).
4. *Кречетников К.Г.* Педагогический дизайн и его значение для развития информационных образовательных технологий. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21644670 (дата обращения: 05.01.2022).
5. *Курносова С.А.* Этапы проектирования педагогического дизайна // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2011. № 9. С. 72–80.
6. *Тихомирова Е.В.* 800 слов про педагогический дизайн. URL: https://hrbazaar.ru/articles/800-slov-pro-pedagogicheskij-dizajn/ (дата обращения: 05.01.2022).
7. *Уваров А.Ю.* Создание учебных материалов с учетом принципов эффективного учения. URL: https://www.studmed.ru/uvarov-a-yu-pedagogicheskiy-dizayn_b62cbc2122c.html (дата обращения: 03.01.2022).
8. *Уильямс Р.* Дизайн для недизайнеров. СПб.: Символ-Плюс, 2008. 218 с.
9. *Хакимов Э.Р.* Этнопедагогика как наука: предмет, функции, основные категории // Вестник Удмуртского университета. 2007. № 9. С. 46–59.
10. *Lebedeva M.* Instructional Design of Skill-Balanced LMOOC: a Case of the Russian Language MOOC for Beginners. Journal of Universal Computer Science. 2021. No. 27(5). Pp. 485–497.
11. *Wiggins G., McTighe J.* Understanding by design (second edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). 2005. Pp. 140–142.

Магеррамов Искендер Алибала оглы,
кандидат филологических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
i.magerramov@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, обусловленные трудностями, возникающими у учителя начальных классов при обучении детей-инофонов, слабо владеющих русским языком. Основные аспекты этой проблемы связаны с интеграцией детей в новую языковую и культурную среду, их адаптацией к возникшим условиям.

Ключевые слова: дети-инофоны; интеграция; адаптация; межъязыковая интерференция; культурный шок.

Magerramov Iskender,
PhD in Philology, Associate Professor,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
i.magerramov@mail.ru

FORMATION OF GENERAL PHYLOLOGICAL TRAINING OF A TEACHER OF ELEMENTARY CLASSES WHEN TEACHING INOPHONE CHILDREN

Abstract. The article discusses the issues caused by the difficulties that arise for primary school teachers when teaching foreign-speaking children who have a poor command of the Russian language. The main aspects of this problem are related to the integration of children into a new linguistic and cultural environment, their adaptation to the conditions that have arisen.

Keywords: inophone children; integration; adaptation; interlingual interference; culture shock.

Характерная в последние десятилетия для многих современных государств активная миграция населения, не обошедшая стороной и нашу страну, постепенно привела к появлению в русских школах большого количества детей-мигрантов, преимущественно из семей, приезжающих в Россию на работу и планирующих относительно длительное проживание здесь. Это неизбежно приводит к тому, что современная российская школа повсеместно ста-

новится школой полиэтнической, погружённой в устойчивую поликультурную среду. Именно поэтому сегодня особую значимость в рамках начальной школы (впрочем, как и средней) приобретает проблема предмета «Русский язык».

Нельзя сказать, что данная категория детей является единственной среди нерусскоязычных учащихся, но она отличается от других глубиной и нерешенностью самой проблемы овладения языком. Зачастую мигранты-гастарбайтеры и их дети владеют русским языком на начальном уровне или не владеют вовсе. Русский язык для большинства из них не только не являлся родным, но и не был даже языком обучения; в лучшем случае он изучался как предмет. Уровень их владения русским языком не соответствует требованиям, которые предусмотрены государственным образовательным стандартом по этому предмету. В то же время приходится привыкать к реальности, что в новых условиях проживания русский язык становится для детей-мигрантов не только школьным предметом, но и рабочим языком, на нём они будут получать образование, его будут использовать в будущей трудовой деятельности. Необходимость практического овладения русским языком представителей нерусских народов продиктована статусом русского языка как государственного в многонациональной России и его ролью как языка-посредника в общении народов нашей страны.

Возникающие проблемы социокультурного, языкового и психологического характера связаны, прежде всего, с процессом обучения, с организацией учебно-познавательной деятельности этих детей, которые обучаются в школе по той же программе, что и русские дети. Таких детей принято называть *инофонами* – владеющими русским языком на уровне, недостаточном, чтобы пользоваться этим языком для обучения, работы.

Проблемы учащихся-мигрантов – это и социокультурные, и языковые, и психологические, и в первую очередь они выражаются в процессе обучения. Школьная система должна учитывать положение, рубежи, потребности, физические способности, темперамент, скорость реакции, умственные способности учащегося-мигранта, плохое знание языка и психологии, на которые этот язык опирается.

Основные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся-мигранты в инокультурной среде, следующие: 1) наличие различий между ребенком-мигрантом и местным ребенком в языке, способе думать, привычках, в результате чего возникает культурная и социальная дистанция; 2) отсутствие согласия относительно форм интеграции мигрантов в инокультурном обществе; 3) неуверенность в сроках миграции (временная/окончательная); 4) трудности в организации специального обучения детей мигрантов из-за их некомпактного проживания.

Благодаря сложному процессу межкультурной *адаптации* человек достигает соответствия (совместимости) с новой культурной средой. Ощуще-

ние гармонии с окружением происходит в результате успешного приспособления, а основное внимание уделяется анализу чувства удовлетворенности, психологического благополучия к душевному здоровью детей-мигрантов.

Такой межкультурный контакт, как *интеграция*, то есть сохранение мигрантом своей культурной идентичности при объединении в сообщество на новом основании, также очень важен для детей-мигрантов. Синтезируя две культуры, мигрант становится связующим звеном между ними, для чего и необходимо психологическое сопровождение интеграции и социокультурной адаптации. Это необходимо для того, чтобы дети-мигранты быстрее могли погрузиться в иную культуру и приобрести определенные качества, свойственные представителям новой культуры, сохраняя при этом свои культурные ценности. Учащимся необходимо объяснять и комментировать явления и ситуации, с которыми они сталкиваются впервые или внове, так как модели восприятия и использования, полученные через социализацию в семье, зачастую не годятся для усвоения нового опыта. Эти изменения отражаются в таких понятиях, как «*культурный шок*», «*шок перехода*», «*культурная утомляемость*».

Всё это приводит к недостатку уверенности в себе, тревожности, раздражительности, бессоннице, психосоматическим расстройствам, депрессии – негативной сущности культурного шока. Позитивная стороной этого процесса является ярко выраженный личностный рост, возникающий при благоприятных условиях вхождения в новую культуру, когда индивид проходит цикл «стресс – адаптация – личностный рост».

Обращение к лингвострановедческим проблемам изучения русского языка и русской культуры приобретает огромное значение в процессе обучения русскому языку. Здесь элементы изучения России сочетаются с языковыми явлениями, которые выступают не только как средства коммуникации, но и как способ ознакомления учащихся с новой для них действительностью.

Многие учителя справедливо полагают, что дети-мигранты должны поступать в классы общеобразовательных школ после прохождения курса специальной подготовки по русскому языку, чтобы не было резких граней при восприятии других предметов в русских школах. Трудности у детей-мигрантов в основном перерастают в неусвоение в дальнейшем и других школьных предметов (дети не понимают задания в учебниках, а отсюда естественно следует и непонимание предмета).

Также важны корректные нормативные документы, регулирующие обучение и аттестацию таких детей, изменение норм выставления оценок. Очень важны на начальном этапе коррекционно-развивающие занятия с психологом и логопедом. К сожалению, на практике встречаются факты, когда школьные специалисты отбирают детей, слабо владеющих русским языком, на специальные занятия, но дети не хотят их посещать из-за того, что во многих случаях родители, почему-то считающие, что это унижает их детей, сами стимулируют эти «непосещения».

Необходимо учитывать и индивидуальные особенности ребенка и рекомендации специалистов, создавать в первые месяцы «щадящий» режим обучения. Однако в этом случае учитель сам может оказаться в щекотливой ситуации перед другими учащимися, т.к. другие дети, владеющие русским языком, наблюдая уступки со стороны учителя по отношению к детям-мигрантам, неправильно могут истолковать требования учителя к ним.

В школах важно факультативное изучение этнографии, родного языка и истории, преподавание которых мог бы осуществлять педагог одной национальности с детьми-мигрантами. Изучаемые общеобразовательные предметы должны включать информацию о культуре, литературе, истории, традициях, обычаях русского и других народов. На уроке русского языка должны быть представлены все речевые действия (говорение, слушание, чтение и письмо). Целесообразно использовать упражнения по формированию навыка чтения учащихся, по развитию их устной речи. Для овладения детьми русским языком большое значение имеют задания, включающие всесторонний анализ текста. С целью развития письменной речи необходимо выполнение различного рода грамматико-орфографических упражнений, особое внимание должно уделяться также и словарно-фразеологическим заданиям, работе с детскими книжками. Всё это говорит о том, что в процессе обучения для учащихся, не владеющих русским языком, должны быть созданы благоприятные педагогические и коммуникативные условия, способствующие успешному овладению детьми названных видов речевой деятельности. Очевидно, что для достижения этих целей должен существовать и использоваться специальный облегчённый учебник по русскому языку и литературе для детей-мигрантов на начальном этапе обучения.

Особо хотелось бы отметить неоспоримую роль учителя в развитии познавательного интереса к русскому языку в классах с многонациональным составом. Типологическое сопоставление русского и родного языков помогает учителю глубже понять причины тех языковых ошибок, которые являются следствием интерференции родного языка, и правильно определить те задачи, которые приходится решать нерусским и русским учащимся при усвоении каждой грамматической, лексической и иной закономерности русского языка. Учет особенностей родного языка и его использование в учебном процессе являются важнейшей особенностью методики обучения русской грамматике в классах с многонациональным составом. Результаты сопоставительного анализа позволяют учителю уменьшить количество ошибок в устной и письменной речи, развить познавательный интерес младших школьников.

Типичные затруднения учащихся имеют фонетическую, словообразовательную, морфологическую, синтаксическую и семантическую природу. При неблизкородственном билингвизме интерференция проявляется сильнее, труднее преодолевается. Эти обстоятельства указывают на необходи-

мость реализации принципов дифференциации и индивидуализации, проектирования процесса развития познавательного интереса младших школьников к русскому языку в процессе обучения в классах с многонациональным составом. Знание только родного языка резко ограничивает возможности членов разнонационального коллектива рамками лишь внутришкольных отношений, изолируя данную этноязыковую общность от окружающей многонациональной среды. Владение же наряду с родным вторым компонентом национально-русского двуязычия – языком межнационального общения – может обеспечить приобщение к достижениям российской и мировой науки и культуры. Таким образом, знание и родного, и языка межнационального общения становится обусловленным как коммуникативными, так и духовными потребностями многонационального общества.

Макарова Ольга Васильевна,
кандидат педагогических наук, преподаватель,
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия;
ovmakarova@mail.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ И МЕССЕНДЖЕРЫ КАК СРЕДСТВО ПРОМЕЖУТОЧНОГО КОНТРОЛЯ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В условиях дистанционного образования взаимодействие учащего и учащегося претерпело некоторые изменения, сегодня процесс обучения предполагает использование современных технологий, программ и мобильных приложений, позволяющих, с одной стороны, формировать и контролировать уровень сформированности заданной коммуникативной компетенции, а с другой – повышать мотивацию учащихся с помощью выбора новых стратегий обучения, в частности, мессенджеров и социальных сетей.

Ключевые слова: РКИ; промежуточный контроль; коммуникативная компетенция; процесс обучения.

Makarova Olga,
PhD in Pedagogy,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia;
ovmakarova@mail.ru

SOCIAL NETWORKS AND MESSENGERS AS A MEANS OF INTERMEDIATE CONTROL IN THE CONDITIONS OF ONLINE TEACHING

Abstract. In the conditions of distance education, the interaction of a teacher and a student has undergone some changes, today the teaching process involves the use of modern technologies, programs and mobile applications that allow, on one hand, to form and control the level of formed level of communicative competence, and on the other hand, to increase the motivation of students by choosing new teaching strategies, in particular, messengers and social networks.

Keywords: Russian as a foreign language; intermediate control; communicative competence; the process of teaching.

К числу базисных понятий в современной теории методики преподавания русского языка как иностранного относится понятие коммуникативной компетенции. Под коммуникативной компетенцией принято понимать «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, производственной, учебной и культурной жизни» [1, с. 118]. Современные технологии и пандемия сделали возможным достигать заданного уровня коммуникативной компетенции в дистанционном формате не только без потери качества образования, но и внедряя новые формы презентации материала, способствующие формированию навыков и развитию коммуникативных умений учащихся.

Новые компьютерные программы и приложения позволяют проводить разные виды контроля (текущий, поэтапный, контрольный) и, несмотря на дистанционный формат, дают возможность адекватно определить степень сформированности заданного уровня коммуникативной компетенции инофонов. В современных научных исследованиях контроль чаще всего определяется как «часть урока, во время которой преподаватель оценивает, как ученик или группа учеников усваивает содержание предмета» [1, с. 135]. Рассмотрим некоторые способы проведения контроля, которые прошли апробацию в группах бакалавров гуманитарных факультетов и дали впоследствии хорошие результаты.

Студентам бакалаврам первого курса, обучающимся в очном формате, как правило, требуется два-три месяца, чтобы привыкнуть к преподавателю, чужой стране, другой культуре и новым формам общения. В дистанционном формате эти сроки увеличиваются, поскольку вне языковой среды для культурной адаптации студентов требуется большее количество времени, а от преподавателя – больше терпения. В частности, иногда приходится просить учащихся включить камеру, чтобы процесс обучения был как можно сильнее приближен к занятиям в очном формате, но и тут время от времени бывают

трудности. Угрозы оставить студента без зачета и искусственное мотивирование часто не дают желаемых результатов, и возникает ощущение, что преподаватель тянет лодку против течения. Следуя принципам коммуникативности и индивидуализации, мы решили использовать любые доступные способы общения и средства связи, чтобы в ходе занятий учащийся не выполнял предложенные задания, а участвовал в реальной коммуникации.

Приведем несколько примеров. На первых занятиях в ходе знакомства учащиеся рассказывают о себе, своих увлечениях и интересах. Сегодня студенты обмениваются не номерами телефонов, а страничками в социальных сетях, которые, с их точки зрения, должны дать более полную картину о человеке. Эту практику использовали и мы: студенты первого курса экономического факультета зарегистрированы в социальной сети ВК и в качестве формы общения предложили создать свою группу на этой платформе, где сначала обменивались копиями страниц учебника, домашними заданиями, а потом начали переписываться по разным вопросам. Преподаватель тоже входит в эту группу, поэтому общение ведется исключительно на русском языке. Таким образом, студенты, находясь в разных городах Китая и России могут общаться вне занятий и на разные темы. Любопытно, что через текстовые сообщения значительно быстрее сокращается дистанция между преподавателем и студентом и снимается языковой барьер. Китайские учащиеся любят подкреплять свои сообщения картинками, смайлами, сердечками, а в устном общении выразить эмоции столь же эмоционально стесняются или пока не могут. Преподаватели используют мессенджеры и для проведения текущего контроля. Это весьма удобная, а главное – быстрая форма выявления ошибок. Например, после изучения темы «Способы выражения временных отношений» можно ненавязчиво спросить (или переспросить), когда они собираются посмотреть новый сезон популярного сериала, когда в Китае празднуют Новый год, когда у них день рождения и т. д. Конечно, преподаватель заранее готовит вопросы, прогнозируя трудности. Очень популярный и излюбленный способ общения в социальных сетях – это дружеская переписка. Здесь студентам предлагается на выбор написать поздравление с днем рождения, пригласить друга в кино или кафе. Например, у одного из студентов группы день рождения, и каждый пишет ему поздравление, в том числе и преподаватель, показывая тем самым пример письма, возможные варианты и формы. В конце семестра студенты пишут поздравительные открытки с Новым годом и добавляют пожелания.

Удобным средством общения для современных студентов является сеть Инстаграм. Несмотря на запрет этой сети в Китае, студенты пользуются ею, публикуют фотографии и часто комментируют посты преподавателя, который специально для них (хотя они об этом не знают) публикует, например, статью о праздниках в России, формируя тем самым у студентов страноведческую компетенцию. Интересный способ проведения контроля – это ис-

пользование так называемых сториз, где есть возможность предложить учащимся тест, на решение каждого вопроса дается пятнадцать секунд. Темы для контроля могут быть самые разные – от глаголов движения до обсужденной на занятии темы феминизма. Как правило, подобные задания вызывают большой интерес, а азарт успеть ответить на вопрос вовремя и не ошибиться значительно повышает мотивацию.

Еще одним плюсом использования социальных сетей и мессенджеров для проведения различных видов контроля является аутентичность тестов, поскольку преподаватель пишет их индивидуально для каждой группы и необходимость копирования вопросов исключается автоматически.

Практика показывает, что подобный способ контроля и форма общения со студентами вне урока дают желаемые результаты, повышается мотивация, а главное – студенты участвуют в реальной коммуникации. Студент имеет возможность в любое удобное для него время задать вопрос преподавателю, уточнить домашнее задание или попросить объяснить материал, который не усвоил на занятии. Преподаватель, в свою очередь, оставляет за собой право не отвечать молниеносно на вопрос студента (и студент об этом знает), потому что они, например, живут в разных часовых поясах или потому что преподаватель не имеет возможности ответить сразу.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов. М.: Русский язык, 2018. 135 с.

Макгуинн Ирина Владимировна,
аспирант,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
преподаватель,
Британская международная школа,
Хьюстон, США;
irina.mcguinn@gmail.com

ДИСТАНЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ДЕТСКОМ МОДУЛЕ РКИ

Аннотация. В данной статье речь идет о дистанционном сопровождении обучения русскому языку как иностранному, основной целевой аудиторией, которого являются дети и подростки начального уровня РКИ. Раскрыты понятия дистанционного / онлайн обучения, его преимущества, приведён список образовательных платформ как для синхронной, так и ассинхронной модели урока, интерактивных ресурсов, программ по обмену сообщениями, видео звонков с возможностями чата, электронных облаков для

хранения учебных материалов, а также список образовательных ресурсов, одобренный ЮНЕСКО.

Ключевые слова: дистанционное обучение; дистанционное образование; онлайн обучение; обучение РКИ детям; интернет-технологии; образовательные платформы; интерактивные ресурсы; облака хранения; программы по обмену сообщениями; программы видео-конференц звонков.

McGuinn Irina,
postgraduate,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
irina.mcguinn@gmail.com

DISTANT LEARNING SUPPORT IN TEACHING CHILDREN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article covers the distant learning support in teaching Russian as a foreign language, the main target audience of which are children and adolescents of the entry-level RFL. The concepts of distance / online learning, its advantages are revealed. It also provides a list of educational platforms for both synchronous and asynchronous lesson models, interactive resources, messaging programs, video calls with chat capabilities, electronic clouds for storing educational materials, as well as a list of educational resources approved by UNESCO.

Keywords: distance learning; distance education; online learning; teaching children Russian as a foreign language; Internet technologies; educational platforms; interactive resources; storage clouds; messaging programs; video conference calls programs.

В эпоху Интернета при дистанционном обучении РКИ стоит острая необходимость внедрять всевозможные интернет-ресурсы на онлайн-занятиях. Для современных детей важно присутствие интерактивности, чтобы обучение было увлекательным и интересным. На дистанте также важно поддерживать обратную связь, делясь на совместной образовательной платформе учебным материалом, доступным для скачивания учащимися, следить за их успехами, результатами прохождения тестов, вести ментальную карту учащихся; а также дополнительных электронных ресурсов, благодаря которым преподаватель может создавать собственные рабочие интерактивные листы в дополнение к текущим учебно-методическим комплексам и прикреплять их на общую образовательную платформу. Дистанционное образование существует достаточно давно. Его истоки восходят к началу XVIII века, когда в 1728 году в бостонской газете появилось объявление с предло-

жением изучать стенографию путём обмена писем. Так, Калеб Филипс положил начало образования на расстоянии. Краткую историю развития дистанционного образования можно наблюдать на рис. 1.

«Дистанционное обучение, также именуемое дистанционным образованием, электронным обучением и онлайн-обучением, – это форма обучения, в которой основными характерными элементами являются физическое разделение учителей и учащихся во время обучения и использование различных технологий в качестве сопровождения для облегчения общения ученик-учитель и ученик-ученик» [6]. С информационным прогрессом дистанционное обучение стало более востребовано за счёт определённых преимуществ: расширения географических границ – студенты могут находиться в одной виртуальной классной комнате, при этом находясь в разных уголках земного шара; гибкости в расписании, курсе/курсах – у учащихся есть выбор в предметах курса/курсов, во времени, какой класс им выбрать – утренний или вечерний, а может, и вовсе дневной; удобства в местоположении – учащиеся подключаются к виртуальному классу, не привязанные к определённому месту, будь то комфорт своего родного дома или какое-либо другое место, где они оказались на момент проведения виртуального урока; экономии во времени, которое обычно необходимо выделить на дорогу; массовости охвата – возможности охвата большей заинтересованной аудитории; темпа усвоения учебного материала – возможности выполнения упражнений в комфортном для учащегося режиме; возможности повторения у учащегося – в любое время можно обратиться к виртуальным ресурсам с целью повторения-закрепления учебных знаний. Именно это определило траекторию исследования и обозначило его актуальность.

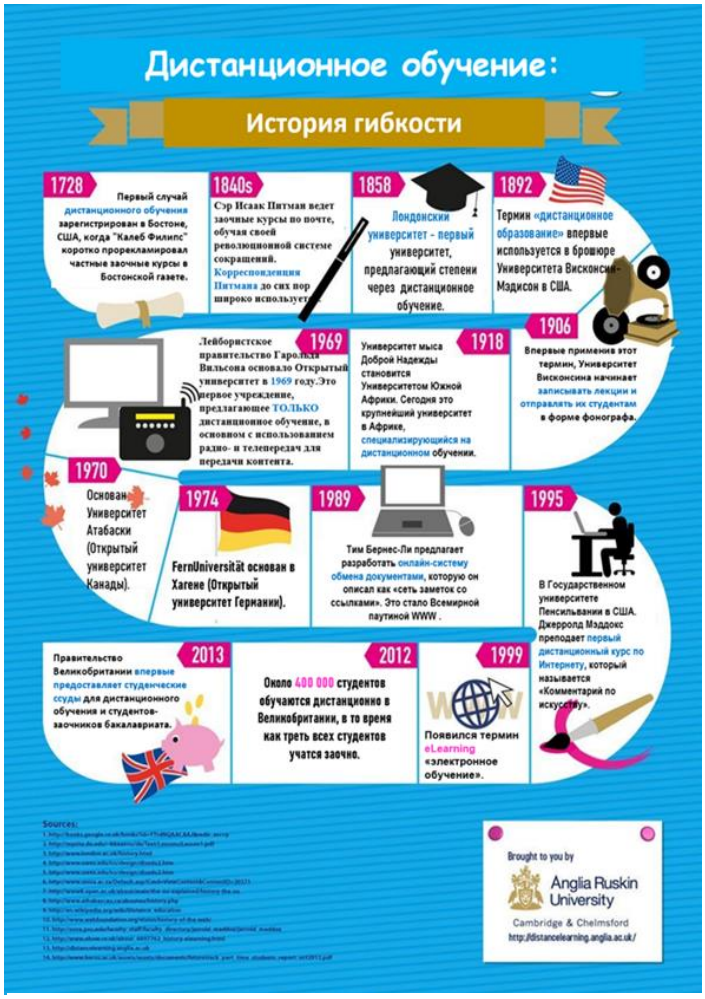


Рис. 1. Краткая история становления дистанционного обучения в мире [1] перевод с английского И.В. Макгуинн

Основная целевая аудитория – дети и подростки начального уровня A1-A2, наследные носители, в возрасте от шести до четырнадцати лет с разным уровнем владения русским языком с доминирующим языком окружающей среды английским, проживающие на территории США, обучение русскому языку которых возможно в модуле РКИ. Не у многих семей есть возможность выезда в Россию или другую русскоязычную страну СНГ. Концентрация русскоязычного населения в США также неоднородна. В крупных демографических центрах, городах есть русскоязычные школы. В небольших городах таких школ нет. Расширенное информационное пространство дает возможность таким семьям поддерживать русский язык, продолжать обучение в формате онлайн.

Форма дистанционного сопровождения обучения русскому языку как иностранному понимается как совокупность интерактивного онлайн обучения посредством образовательных платформ и популярных бесплатных систем мгновенного обмена текстовыми сообщениями с поддержкой голосовой связи и видеосвязи. Среди множества доступных на международном рынке образования электронных образовательных платформ LMS (Learning Management Platforms) в качестве апробированных инструментов дистанционного сопровождения процесса обучения выбраны лингвистическая платформа – Progressme.ru, образовательная платформа – Google Classroom, ресурс по созданию интерактивных рабочих листов-упражнений – Wordwall.net, LearningApps и H5P, ресурс по созданию обучающих видео edpuzzle.com и интерактивный тест Kahoot!

Новый этап развития дистанционного обучения и его образовательные модели

Глобальная сеть предоставляет новые возможности для развития образования. Программы по обмену сообщениями WhatsApp, Messenger, Telegram, а также Skype, Viber, Facebook, Google Hangouts, Microsoft Teams, ZOOM с возможностью чата и видеозвонков также можно выгодно использовать в качестве дистанционного сопровождения при обучении РКИ в детском модуле.

Делиться ссылками на скачивание файлов, учебными материалами можно в электронных облаках iCloud, Google Drive, Dropbox, Yandex disk, Mail Cloud и др. Там же хранить в безопасности огромное количество образовательных документов, ресурсов, презентаций, делиться ссылками на скачивание файлов, создавать общие площадки-хранилища. Своего рода электронная библиотека! В глобальном информационном пространстве стирается грань между обычным и дистанционным образованием, т. к. всё больше людей обращается к сети Интернет для повышения уровня знаний. В настоящее время в Интернете можно найти практически любую информацию в различных предметных областях, что способствует всестороннему развитию обучающегося [4]. Отношение к образованию в обществе также претерпевает изменения, которые обусловлены переориентацией модели «образование на

всю жизнь» на модель «образование на протяжении всей жизни» и появлением новых высоких технологий, поэтому наблюдается значительное увеличение числа обучающихся дистанционно. С. Шляхтина считает, что оценить общее число потребителей дистанционных курсов в России не позволяет отсутствие данных. Можно предположить, что их число растёт довольно быстро [5]. Существуют различные образовательные модели в онлайн-обучении: face-to-face – очной формы обучения с присутствием преподавателя в онлайне, flipped follow up – перевёрнутого смешанного обучения, online help labs – лабораторной онлайн-модели смешанного обучения, синхронного и асинхронного моделей обучения.

Инструменты дистанционного сопровождения процесса обучения

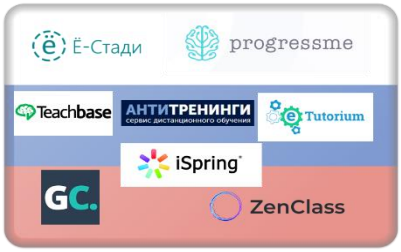
Систематизированные образовательные платформы (LMS) – это платформы, предназначенные для помощи преподавателям в управлении учебными курсами в режиме онлайн, которые предоставляют преподавателям единую образовательную платформу для онлайн-доступа к учебным материалам курса, включая содержание уроков, различные упражнения и задания, а также формы контроля и оценки.

Рис. 2



LMS (Learning – обучение; Management – управление; System – система) позволяет преподавателям создавать цифровые интерактивные курсы, включающие различные типы контента, такие как учебные планы, видеолекции, мультимедийные файлы и материалы для чтения, а также задавать учащимся упражнения для самостоятельной работы. LMS также предлагают функциональные возможности онлайн-оценки, например, викторины и тесты. Коммуникационные функции, встроенные в платформу в виде прямых сообщений, мобильных уведомлений и дискуссионных форумов, позволяют педагогам общаться с учащимися и их родителями. LMS также работают совместно с другим образовательным программным обеспечением, интерактивными ресурсами, которые встраиваются в платформу.

Рис. 3



В соответствии с рейтингом лидирующего исследовательского IT информационного портала Guide2Research [7] самые распространенные по популярности и спросу образовательные платформы на международном рынке образовательной сферы на рис. 2. В помощь организации дистанционного обучения ЮНЕСКО [1] приводит следующий список бесплатных сервисов: Системы управления цифровым обучением: Blackboard, CenturyTech, ClassDojo,

Edmodo, EkStep, Google Classroom, Moodle, Schoology, Seesaw, Skooler; Учебные материалы, направленные на самостоятельную работу: Byju's, Discovery Education, Khan Academy, KitKit School, LabXchange, OneCourse, Quizlet, YouTube; Платформы для совместной работы, поддерживающие видеосвязь в режиме реального времени: Dingtalk, Lark, Hangouts Meet – Google G-Suite, Teams – Microsoft Office, Skype, Zoom; Инструменты для создания цифрового учебного контента: Thinglink, Buncee, EdPuzzle, Kaltura, Nearpod, Pear Deck, Squigl. На российском рынке среди платных платформ для дистанционного обучения есть следующие варианты (рис. 3): iSpring Learn, TeachBase, Ё-Стади, eTutorium, GetCourse, ZenClass, АНТИТРЕНИНГИ [2]. Многие преподаватели сделали выбор в пользу платформы Google Classroom как одной из лучших виртуальных обучающих платформ для своих классов. Эта платформа первоначально для обладателей электронной почты Gmail является доступным бесплатным инструментом как для школ, так и для частных преподавателей и тьюторов. Одним из преимуществ платформы в том, что есть интеграция с собственными ресурсами, такими как: Google Meet для видео- и аудиоподключения к конференц-звонку, шаблоны Google Slides – аналог программы для создания презентаций Powerpoint Presentation в Microsoft, Google Docs, Google Sheets – аналоги программ Word и Excel в Microsoft.

В качестве контроля знаний можно создавать интерактивные тесты и контрольные задания в программе Google Forms, которые автоматически попадают в облачное хранилище Google Drive и которые можно загружать в класс Google classroom. Программа Kahoot! также обеспечивает форму контроля текущей проверки знаний или итогового контроля учебного материала у обучающихся. Эта программа привлекательна для учащихся функциями дистанционного обучения и тем, что можно «играть» в классе, просматривать игровые отчеты, чтобы оценить обучение, создавать свои собственные тесты на Kahoots! или выбрать из каталога существующих игр. Дети любят этот ресурс за его интерактивный игровой формат, поэтому форма контроля учебного материала завуалирована и проходит у учащихся в весёлой и увлекательной атмосфере.

Онлайн-обучение в виде видео-конференц-звонков проводится на самой удачной, на наш взгляд, платформе ZOOM, где также можно делать запись занятия для студентов для просмотра после. Этот инструмент для видео и аудиоконференций имеет функцию чата, а также функцию белой демонстративной доски, где возможны как форма печати, так и опция письма прописью, можно наглядно делать зарисовки при объяснении какого-либо правила или рисовать с детьми, есть функция распределения по отдельным классным комнатам при работе с большим количеством учащихся в группе. Для

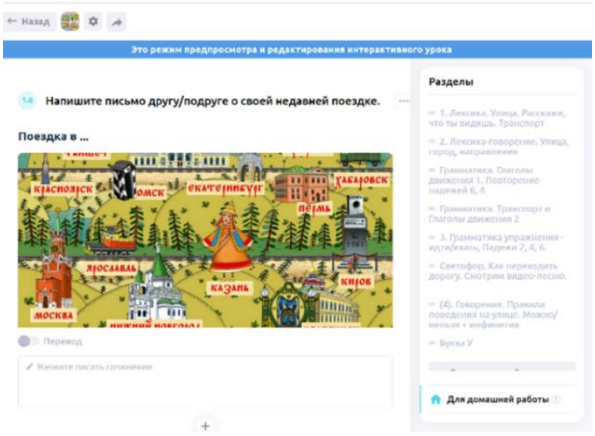


Рис. 4. Интерфейс лингвистической образовательной платформы Progressme.ru

сравнения с Google Classroom рассматривается новая лингвистическая образовательная площадка Progressme.ru, где можно создавать собственные учебные интерактивные материалы, уроки по предложенным на выбор различным шаблонам, загружать электронные учебники и интегрировать рабочие листы, созданные на дополнительных образовательных ресурсах, например, таких как Wordwall.net. Регистрация бесплатная, но, подключая учащихся к платформе, необходимо выбрать количество учеников и делать оплату за месяц или за год. При этом количество учеников можно менять, что отразится на цене. На платформе есть каталог учебных доступных материалов, которые разделены по уровням: начальный, средний и высокий. Преподаватель также может пополнять этот каталог собственными интерактивными уроками *(рис. 4)*, направленными на развитие всех четырех видов речевой деятельности учащихся: слушание, говорение, чтение и письмо.

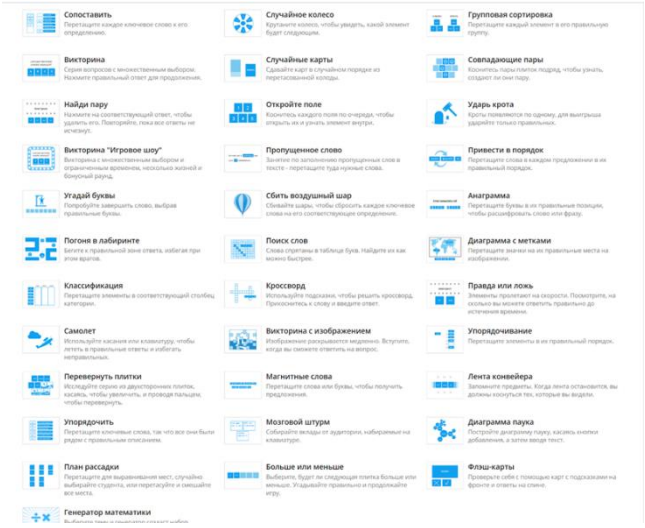


Рис. 5. Набор шаблонов сервиса Wordwall в платной версии

Платформа Progressme позволяет интегрировать другие интерактивные ресурсы, дополняя урок. Например, Wordwall (рис. 5) – отличный сервис по созданию как интерактивных дидактических игр, которые особенно необходимы в детском модуле РКИ, так и его печатные версии.

Есть функция конвертации интерактивных упражнений в файлы PDF, которые можно распечатать или скачать. Их можно использовать как вспомогательный материал в качестве самостоятельных домашних заданий. Сервис бесплатный. Но при платной версии появляется больше функций. Например, один и тот же контент задания можно конвертировать в разные формы игр. Похожий на Wordwall ресурс H5P платный. Также позволяет создавать интерактивный контент из 49 предложенных шаблонов, включая мемори, карточки, кроссворды, тесты, сопоставления, вставлять слова, различные вопросы со множественным выбором или правда/неправда и т.д. Плагин H5P добавляется на сайт WordPress, плат-

форму Moodle или на другие платформы. Ресурс Edpuzzle является бесплатным сервисом для создания видеофрагментов с аудио и текстовыми заметками, вопросами и заданиями к ним. За основу берётся видео с YouTube, Vimeo, с платформ KhanAcademy, TED-Ed, LearnZillio и др. или загружается со своего компьютера. С помощью этого сервиса можно организовать опрос и тестирование учащихся на основе обучающих видеороликов различной тематики. Видеоурок можно встроить на страницу сайта или блога. Еще одним функциональным образовательным ресурсом является Learning Apps. Это давно известный конструктор интерактивных заданий, предназначенный для поддержки процесса обучения с помощью интерактивных модулей (упражнений). Основная идея ресурса в возможности у учащихся проверить и закрепить свои знания в игровой форме, что способствует формированию их познавательного интереса, в нашем случае – к изучению русского языка как иностранного. Отметим исключительную роль родителя в процессе онлайн-обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста, когда у учащегося ещё не выработаны самостоятельные навыки в учебном процессе и родитель является важным звеном в модели (рис. 6): преподаватель – учащийся – родитель, в участии успешного обучения и в показателе отличных результатов.



Рис. 6. Модель участников дистанционного сопровождения в обучении РКИ в детском модуле

При активном участии родителей дети более мотивированы и подготовлены и в конечном итоге показывают высокие результаты владения русским языком. С детьми среднего и старшего школьного возраста дистанционное сопровождение актуально на образовательных платформах, куда учащиеся могут самостоятельно входить под своими логинами-паролями и выполнять заранее открытые для них упражнения или следовать инструкциям от преподавателя. Хотелось бы отметить, что нет единой универсальной образовательной программы, которую можно использовать в качестве дистанционного сопровождения обучения РКИ в детском модуле. То есть при выборе платформы Progressme или Google Classroom авторы не исключают остальные вышеописанные ресурсы, а наоборот, выявили преимущества взаимодополнения этих сервисов. С ежедневным появлением всё новых и новых технологий у преподавателя появляются бóльшие возможности и инструменты, которые можно и нужно осваивать. Некоторые IT-программы являются конкурентами между собой, поэтому авторы предлагают выбирать те, которые являются комфортными конкретно для преподавателя по аналогии с любым рыночным товаром, находящим своего покупателя. Изучить все программы не представляется возможным. Стремление преподавателей реа-

лизовать новые интернет-технологии в образовательном процессе оправданы. Но необходимо также помнить традиционные дидактические приемы и технологии, проверенные временем.

Список литературы

1. Инструменты дистанционного обучения // ЮНЕСКО. URL: https://ru.unesco.org/node/320923 (дата обращения: 09.01.2022).

2. Инфографика краткой истории развития дистанционного образования // URL: https://elearningindustry.com/the-history-of-distance-learning-infographic (дата обращения: 09.01.2022).

3. Лучшие образовательные платформы для дистанционного обучения» // Заочник.ру. URL: https://zaochnik.ru/blog/luchshie-obrazovatelnye-platformy-dlja-distantsionnogo-obuchenija (дата обращения: 09.01.2022).

4. *Пьянников М.М.* К вопросу об истории дистанционного образования // Педагогика и психология. 2011. № 5. С. 119–123.

5. *Шляхтина С.* «Перспективы развития дистанционного обучения в мире и в России» // URL: https://compress.ru/article.aspx?id=14659 (дата обращения: 09.01.2022).

6. Berg Gary A. and Simonson Michael. - Professor, Fischler College of Education, Nova Southeastern University, North Miami Beach, Fla. Coauthor of Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education // URL: https://www.britannica.com/topic/distance-learning (дата обращения: 09.01.2022).

7. Guide2Research [https://www.guide2research.com] G2 - это крупнейшая в мире рыночная площадка по изучению, анализу и сравнению IT технологий. // URL: https://www.g2.com/categories/learning-management-system-lms (дата обращения: 09.01.2022).

Мирзоева Лейла Юрьевна,
доктор филологических наук, ассоциированный профессор,
Международный университет информационных технологий,
Алматы, Казахстан;
mirzoeva@list.ru

ИЗУЧЕНИЕ ОТРИЦАТЕЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА (ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК) С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РУССКОЙ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению различных типов ошибок, допускаемых в переводе научных текстов. Изучение типологии ошибок на материале переводов научных текстов служит целям совершенствования подготовки переводчиков в области культуры речи на языке-рецепторе.

Ошибки в переводе в этом случае рассматриваются как явление, препятствующее адекватному восприятию текста на языке-рецепторе при воссоздании исходного текста, а работа с ними развивает культуру речи будущего переводчика в области используемого им языка-рецептора, которым в данном случае является русский язык.

Ключевые слова: переводческие ошибки; типология переводческих ошибок; перевод научного текста; язык-источник; язык-рецептор.

Mirzoyeva Leila,
Doctor of Philology,
Associate Professor, IITU,
Almaty, Kazakhstan
mirzoeva@list.ru

STUDY OF TRANSLATION ERRORS WITH PURPOSE OF FORMATION OF RUSSIAN SPEECH CULTURE

Abstract. The article is dedicated to various types of errors made in scientific texts translation. Study of errors typology based on the material of scientific texts translation serves to improve translators competence in the field of Russian language as a target one. Translation errors in this case are considered as a hindrance for adequate target text perception comparing with the source text, and working with those errors develops the speech culture of pre-service translators in the field of target language, in our case we consider Russian language as a target one.

Keywords: translation errors; errors typology; scientific texts translation; source language; target language.

В современном мире, который можно назвать миром межкультурной коммуникации, такие факторы, как развитие международных отношений, торговых, финансовых и экономических связей между разными странами, развитие науки и технологий, постоянный обмен научно-технической информацией повышают значение владения иностранным языком как эффективного компонента экономического, научно-технического и культурного прогресса, как средства устного и письменного общения между представителями разных народов и культур. В то же время, процесс освоения иностранного языка должен строиться на базе совершенствования навыков владения родным языком, в особенности - совершенствования культуры устной и письменной речи. Для перевода текстов, в частности, для перевода научных текстов с английского языка на русский, необходим высокий уровень компетенции в сфере языка-рецептора. Ускорение процессов обмена информацией, проведение совместных исследований усиливает и потребность в качественном переводе научных текстов. Несомненно, переводчики научного текста

должны постоянно пополнять свой словарный запас, верно воссоздавать термины, в точности передавая их значение.

Эрратология, или направление лингвистических исследований, занимающаяся изучением причин и способов предотвращения речевых ошибок, тесно связана с переводческой наукой и нацелена как на дальнейшее развитие теории, так и на решение практических задач перевода. В то же время изучение типологии ошибок на материале переводов научных текстов служит целям совершенствования подготовки переводчиков в области культуры речи на языке-рецепторе. Ошибки перевода в этом случае рассматриваются как явление, препятствующее адекватному восприятию текста на языке-рецепторе при воссоздании исходного текста.

Чтобы предотвратить ошибку, переводчик должен:

– четко понимать, какие типы ошибок допускаются в процессе перевода;

– уметь определять способы их предотвращения.

Как на первом, так и на втором этапе очевидна необходимость высокоразвитой культуры речи и определенной гибкости мышления. Безусловно, в наши дни достижения в области технологий изменили способ выполнения переводов. Развитие машинного и автоматизированного перевода различных типов текстов в значительной мере упрощает и оптимизирует работу переводчика, но, несмотря на это, практически все виды переводов – художественный перевод, перевод научного и технического текста, перевод публицистического текста – не свободны от ошибок, предопределяемых не только и не столько недостаточным уровнем владения языком-источником, но прежде всего недостаточной квалификацией в области русского языка как языка-рецептора. Актуальность формирования культуры русской речи в последние десятилетия в Казахстане во многом обусловлена высоким спросом на научный перевод с английского языка на русский; переводятся как различные виды научных работ, так и учебники, но, как показал анализ, зачастую перевод данных текстов выполняется недостаточно качественно и не всегда грамотно.

В случае, когда необходимо перевести тексты большого объема в короткие сроки, как правило, машинный перевод служит целям оптимизации данного процесса; в то же время, это зачастую приводит к целому ряду терминологических и контекстных ошибок, избежать которых помогает лишь сформированная культура русской речи.

Выработка умения выявлять ошибки перевода – важнейший фактор, позволяющий улучшить качество перевода. Использование аутентичного материала, т.е., как это будет показано ниже, оригинального и переводного научного текста, придает особую актуальность работе в этом направлении.

Перевод научного текста только представляется менее сложным, нежели воссоздание текста художественного. Напротив, это чрезвычайно

сложная задача, поскольку, по словам С.Г. Тер-Минасовой, «в научном тексте все проще и определеннее: в нем метафоры полезны, когда они облегчают *понимание, восприятие* сложного научного явления, факта, положения (впрочем, вкус и чувство меры так же необходимы автору научного текста, как и автору художественного)» [5, с. 38]. Следовательно, предотвращение возможных ошибок перевода, которые иногда настолько искажают смысл текста, что мешают пониманию наиболее важной информации высокой актуальности в области перевода.

В данной работе мы проанализировали ряд ошибок перевода в соответствии с классификацией Н.К. Гарбовского [2], поскольку работа с негативным языковым материалом достаточно эффективна для предотвращения таких ситуаций; в ходе анализа мы ориентировались на все типы ошибок, выявленные Н.К. Гарбовским, а также на подходы к переводческим ошибкам, продемонстрированные в работах М.А. Куниловской [3], Д.М. Бузаджи [4] и пр.

Общеизвестно, что одна из особенностей научного текста состоит в том, что в нем почти нет средств эмоционального выражения. Поэтому ошибки в основном допускаются в области семантики, а не прагматики текста. Однако при этом также бывает, что неверная интерпретация текста оригинала имеет в своей основе стилистическое несоответствие или неточный подбор эквивалента с ненулевой выразительностью. Обычно это происходит, когда переводчики используют общедоступные программы автоматического перевода, представленные в общем доступе в Интернете. Безусловно, программы-переводчики в настоящее время не могут заменить человека-переводчика, потому что только человек может учесть нюансы смыслов, не говоря уже о стилистических особенностях переводимого текста.

В данной работе нами предпринята попытка рассмотреть различные типы переводческих ошибок на основе сопоставления оригинального текста учебника Optical and Microwave Technologies for Telecommunication Networks (Wiley; 1st edition (May 31, 2016) by Otto Strobel и его переводной версии – «Оптические и микроволновые технологии для телекоммуникационных сетей», в которой нами выявлены практически все типы переводческих ошибок в соответствии с классификацией Н.К. Гарбовского, который в качестве причины их возникновения отмечает «недостаточную образованность переводчика» [3, с. 514]. Исследователь выделяет причины переводческих ошибок, обусловленных прежде всего: 1) недостаточным владением языком оригинала; 2) недостаточным когнитивным опытом, что предполагает недостаток знаний об описываемой в исходном тексте области окружающей действительности; 3) недостаточным пониманием системы смыслов, заключенной в тексте, т.е. неполным пониманием того, что автор говорит о предмете; 4) неумением различать особенности индивидуального стиля автора исходного речевого произведения. Все эти причины, по Н.К. Гарбовскому, обусловливают следующие типы ошибок: «1. Ошибки, обусловлен-

ные непониманием смыслов исходного текста (как отмечает Н.К. Гарбовский, «при этом возможны искажения не только на сигнификативном, но и на денотативном уровне, когда переводчик неверно понимает, какой класс предметов соотносится с тем или иным понятием»; 2. Ошибки понимания на уровне «знак – понятие», которые возникают как следствие неверного выбора типа переводческой трансформации; 3. Ошибки понимания на уровне «знак – сложное понятие»; 4. Ошибки понимания на уровне «знак – суждение» 5. Ошибки понимания предметной ситуации (основанные на упомянутом выше отсутствии/ недостаточности когнитивного опыта у переводчика); 6. Переводческие ошибки на этапе перевыражения системы смыслов, что определяется недостаточной компетентностью уже в сфере языка-рецептора [2].

Различные типы этих переводческих ошибок представлены ниже. Так, например, случай, относящийся к первому типу ошибок, связанных с неверной интерпретацией смысла исходного текста:

This is true for novices as well as for experts checking certain facts or dealing with areas of expertise peripheral to their normal work.	**Это касается начинающих специалистов и экспертов**, проверяющих определенные факты или занимающихся в области знаний, второстепенных для их обычной работы.

Как видно из приведенных фрагментов, переводчик неверно интерпретировал исходный текст (что и обусловило противоречие, т.к. *специалист* вряд ли может сопровождаться определением *начинающий)*. Возможно, правильный перевод может выглядеть следующим образом: *Это относится к новичкам, а также к экспертам, которые проверяют определенные факты или имеют дело с областями специализации (знаний), второстепенных для их обычной работы.* Подобные ошибки достаточно типичны для перевода научных текстов (в нашем материале выявлено 34 ошибки такого типа).

В тексте анализируемого источника достаточно широко представлены и ошибки, возникающие в результате некорректного выбора переводческой трансформации:

Copper networks of incumbent operators in most countries are subject to “unbundling” – mandated rental of copper loops, and to various extents, other network plant like ducts and space at facilities to alternative operators at rates set by the **regulator**.	**Медные сети** действующих операторов в большинстве стран подвержены «разделению» – о**бязательной аренде медных сетей и, в различной степени, других сетевых установок,** таких, как кабельные каналы и лотки на объектах для альтернативных операторов по ставкам,

установленным
регламентирующей организацией.

Слово «регулятор» (Regulator) переводится следующим образом: регулировщик, регулятор, регулирующая организация. Между словами «регламентирующий» и «регулирующий» в русском языке существует семантическая разница. Так, в Большом словаре русского языка [1] значение слова «регламентирующий» интерпретируется как «регламентировать, подчинять (подчинить) регламент», что, в свою очередь, определяется как «порядок, положение, правила, протокол». С другой стороны, Cambridge online dictionary (https://dictionary.cambridge.org) показывает, что слово Regulator означает *должностное лицо, которое следит за тем, чтобы компании, управляющие системой, такой, как национальное электроснабжение, работали эффективно и справедливо*. В данном случае возможно, на наш взгляд, как сохранить представленное в оригинальном тексте понятие (*регулятор)*, так и трансформировать его с помощью добавления (*регулирующий орган*). Рассматриваемый нами материал содержит 21 ошибку такого рода.

Ошибка третьего типа, предполагающая корреляцию *знак - сложное понятие*, также отмечается в избранном нами материале и является достаточно частотной, ср.:

While such a solution requires **local power** with battery back-up and temperature-hardened equipment, it brings savings on optical fiber cables.	Хотя для такого решения требуется **локальное питание** с резервным питанием от батарей и оборудованием, которое имеет защиту для работы в условиях повышенных температур, оно позволяет сэкономить на оптоволоконных кабелях.

Термин, приведенный в тексте-рецепторе – «локальное питание» – используется в основном области защиты растений и в этом случае означает, что любые растения берут основные питательные элементы из земли. Как видим, термин полностью отличается от того, который имеется в виду в исходном тексте; более того, очевидно различается и сфера употребления данного сложного понятия. Локальная мощность (Local power), о которой идет речь в исходном тексте, подразумевает электрическую мощность батарей в определенной области и переводится именно как «локальная мощность». В нашем материале ошибки такого рода менее частотны; впрочем, они связаны либо с незнанием специфики переводимого текста и отсутствием учета его корреляции с той или иной областью знаний (а также ее специфического

подъязыка), либо с недостаточной работой по корректировке машинного перевода. В переводе рассматриваемого нами научного текста выявлено 14 ошибок такого рода.

В завершение следует отметить достаточно частотный тип ошибок, а именно, ошибки, допускаемые на этапе перевыражения смысла

In this book we mainly give an introduction to optical transmission. Moreover, for more **comprehensive considerations** there are further components to be dealt with, for example the optical amplifier to enhance the link length.	В этой книге мы в основном **даем введение** в оптическую передачу. Кроме того, для более **обширных соображений** необходимо рассмотреть дополнительные компоненты, такие как оптические усилители для увеличения длины линии.

Данный дословный перевод не является точным и затрудняет понимание оригинального текста. Такие фразы, как ***даем*** **введение,** ***обширные*** **соображения**, в русском языке не используются. Как указывает Большой толковый словарь русского языка [1], ***обширный*** означает: *1. Занимающий большое пространство. Обширные поля. Обширная долина. Обширные земли. Обширный сад. // Просторный, вместительный (о помещении). Обширный кабинет. Обширная квартира. Обширный дом. // Охвативший собой большое пространство. Обширная рана. Обширная опухоль. 2. Способный охватить многое, распространяющийся на многое. Обширный ум. Обширные дарования. Обширное сердце. Обширная душа. Певица с обширным голосом (большим, с широким диапазоном). Предоставить кому-л. обширные привилегии. Наделить кого-л. обширными полномочиями. 3. Большой по объёму, содержанию. Обширные познания. Обширная повестка дня. Обширные планы. Обширные сведения. Обсудили о. круг вопросов. // Пространный, подробный. Обширный доклад, отчёт. Обширный перечень услуг. 4. Большой по количеству; многочисленный.*

В свою очередь, ***соображения*** (мн. ч.) означает в данном случае *3. Мнение, суждение, довод, предположение о чём-л. Поделиться своими соображениями. Высказать свои соображения о чём-л. Принять в соображение (во внимание, учесть). По моим соображениям, легче нам ещё долго не будет. Успокой себя простым соображением: ничего изменить нельзя. 4. обычно мн.: соображения, -ний. чего или какие. Планы, расчёты, мотивы. По соображениям тактики. Из педагогических соображений. Из соображений конспирации.* Поэтому, возможно, более точной версией будет следующая: “эта книга содержит ***вводные сведения*** об оптической передаче. Кроме того, для ***всестороннего рассмотрения*** необходимо учитывать/анализировать дополнительную информацию, касающуюся, в частности, оптических усилителей...”

Подводя итоги, отметим, что работа с отрицательным языковым материалом, во-первых, развивает гибкость мышления будущего переводчика, во-вторых, позволяет учитывать как поливариантность перевода, так и ее допустимый предел; и, что самое важное, развивает культуру речи будущего переводчика в области используемого им языка-рецептора, которым в данном случае является русский язык.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. Онлайн-версия: http://www.gramota.ru/slovari/dic.

2. *Гарбовский Н.К.* Теория перевода. М.: Издательство Московского университета, 2004. 516 с.

3. *Куниловская М. А.* Понятие и виды переводческих ошибок // Переводческая ошибка в теории и практике перевода: Сборник материалов семинара. URL: http://tc.utmn.ru/ node/76 (дата обращения: 15.12.2021).

4. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок / Д.М. Бузаджи, В.В. Гусев, В.К. Ланчиков и др. М.: ВЦП, 2009. 120 с.

5. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие. М.: Слово Slovo, 2000. 624 с.

Нестер Наталья Васильевна,
кандидат филологических наук, доцент,
Полоцкий государственный университет,
Полоцк, Беларусь;
n.nester@psu.by

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ МУЛЬТФИЛЬМА «РУССКИЕ НАПЕВЫ»)

Аннотация. Рассматривается специфика использования аудиовизуальных средств обучения на занятиях по русскому языку как иностранному. Предлагаются упражнения и задания к музыкальному мультипликационному фильму «Русские напевы» (1972).

Ключевые слова: русский язык как иностранный; аудиовизуальное средство обучения; музыкальный мультфильм; «Русские напевы».

Nestser Natallia,
PhD in Philology, Associate Professor,
Polotsk State University,
Polotsk, Belarus;
n.nester@psu.by

AUDIOVISUAL MEANS OF TEACHING IN THE CLASSROOM IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (BASED ON THE MATERIAL OF THE ANIMATED FILM «RUSSIAN MELODIES»)

Abstract. The specifics of the use of audiovisual means of teaching in Russian as a foreign language classes are considered. The exercises and tasks for the musical animated film «Russian Melodies» (1972) are offered.

Keywords: Russian as a foreign language; audiovisual means of teaching; musical animated film; «Russian melodies».

Аудиовизуальные средства обучения используются для предъявления зрительной и слуховой информации. Выделяются визуальные/зрительные средства обучения (видеограммы), аудитивные/слуховые средства обучения (фонограммы), аудиовизуальные/зрительно-слуховые средства (видеофонограммы).

К числу аудиовизуальных средств обучения относится советский музыкальный рисованный мультфильм 1972 года «Русские напевы» (https://www.youtube.com/watch?v=HVW_mJJLwRU), снятый на студии «Союзмультфильм». Режиссёр мультфильма Инесса Ковалевская экранизировала русские народные песни («Русские напевы», 1972; «Камаринская», 1980; «Кострома», 1989 и др.) и шедевры мировой музыкальной классики («Детский альбом», 1976; «Картинки с выставки», 1984»; «Танцы кукол», 1985 и др.).

Кроме яркости и выразительности зрительно-слуховых образов музыкального мультфильма «Русские напевы», его ещё можно использовать как способ мотивации к изучению русского языка. Песни, которые исполняются в «Русских напевах», можно предложить для знакомства с культурой изучаемого языка, запоминания новой лексики, формирования слухопроизносительных навыков.

Прежде чем приступить к работе над музыкальным мультфильмом, иностранным учащимся предлагается рассмотреть его название – «Русские напевы». Напев – это мелодия, предназначенная для вокального исполнения (иногда и инструментальная мелодия, исполняемая певцом)» (https://www.youtube.com/watch?v=HVW_mJJLwRU). Можно предложить им перевести название мультфильма на родной язык. Необходимо также рассказать о данном мультфильме, чтобы при первичном просмотре у иностранных учащихся не было трудностей при его восприятии.

Работу над «Русскими напевами» следует выстроить в три этапа – по количеству рассказанных в нём историй. Такое детальное рассмотрение и изучение предложенных фрагментов позволит упростить работу над музыкальным мультфильмом. На наш взгляд, для работы над музыкальным муль-

тфильмом «Русские напевы» целесообразно предложить иностранным учащимся тексты песен и провести с ними притекстовую, текстовую и послетекстовую работу. В таком случае работа над музыкальным мультфильмом может получиться более эффективной и результативной, а незнакомая лексика будет у них на слуху.

В первой истории идёт речь о влюблённых Андрияшке и Парашке. Действие первой истории развивается под песню «Во деревне то было Ольховке»[6]. Сразу необходимо обратить внимание иностранных учащихся, что в песне выделяются две структурные части – куплет (в песне «Во деревне то было Ольховке» куплет состоит только из одной строчки) и припев. Всю историй взаимоотношений молодых людей можно проследить по строчкам-куплета: «В деревне было Ольховке» – в первой строке указывается место действия данной истории; «Там жил-был парень Андреяшка» – в следующей строке мы знакомимся с главным героем; «Полюбил Андреяшка Парашку» – далее мы узнаём, что молодой человек испытывает чувства к девушке; «Он носил ей дороги подарцы (= подарки)» / «Все прянцы (= пряники) да баранцы (= баранки)» – в следующих строках Андреяшка завоёвывает расположение возлюбленной; «Не велел ему тятька (= отец) жениться…» – однако молодые люди встречают препятствие со стороны отца жениха; «Эх, заплакал тут наш Андреяшка» / «А за ним заревела Парашка» – в финальных строках-куплета разыгрывается вся трагедия несчастных возлюбленных.

На фоне одинокой строки-куплета в выигрышном ключе выглядит припев: «Лапти, да лапти, да лапти мои, / Эх, лапти, да лапти, да лапти мои. / Эх, лапти мои, лапти липовые! / Вы не бойтесь, ходитё (= ходите), / Тятька новые сплетё… (= сплетёт) / Эх, ну! Тьфу!».

Иностранным учащимся предлагается поработать с лексикой песни.

Подберите подходящие определения к следующим словам

Слово	Определение
1. лапти	а) мучное кондитерское изделие на меду, сахаре или патоке в виде толстой лепёшки или прямоугольника [1]
2. баранка	б) толстая мягкая баранка [1]
3. пряник	в) сухое хлебобулочное изделие в виде маленькой тонкой баранки [1]
4. бублик	г) крестьянская обувь, плетённая из лыка, бересты или верёвок, охватывающая ступню ноги [1]

[6] Согласно программе «Текстометр» [2], данный текст относится к середине B2. II сертификационный уровень. Возможные грамматические темы, в рамках которых можно предложить знакомство с текстом данной песни – «Повелительное наклонение» и «Именительный падеж существительных». Изучающее чтение данного текста займёт 40 с., просмотровое – 20 с. Текст песни состоит из 20 предложений, в состав которых входят 76 слов, из них – 45 уникальных.

5. сушка	д) булочное изделие в виде кольца, выпеченное из заварного теста (меньше бублика, но больше сушки) [1]

Ответы: 1. г); 2. д); 3. а); 4. б); 5. в).

После работы с лексикой иностранным учащимся предлагается прочитать текст песни[7] и выполнить задания.

Отметьте истинные и ложные высказывания (И/Л):

А) Молодой человек полюбил девушку. (И)

Б) Отец поддержал сына в его желании жениться. (Л)

В) Девушка полюбила молодого человека. (И)

Г) Молодой человек очень расстроился из-за того, что отец запретил ему жениться. (И)

Д) Молодой человек оставил девушку без подарков. (Л)

Е) Девушка очень расстроилась из-за того, что отец запретил молодому человеку жениться на ней. (И)

При последующей работе с песней «В деревне то было в Ольховке» рекомендуется выбрать солиста, который будет исполнять строчки-куплеты, все остальные учащиеся хором будут исполнять припев.

В следующей истории молодой человек встречает на лесной тропинке красивую девушку и сразу же в нее влюбляется, однако не знает, ответит ли та взаимностью. В это время исполняется песня «Вдоль по улице метелица метёт»[8].

Иностранным учащимся предлагается проработать лексику песни.

Подберите подходящие определения к следующим словам

Слово	Определение
1. мести	а) довести до крайнего истощения; изнурить [1]
2. идти	б) вполне насладиться созерцанием, рассматриванием кого-л [1]
3. иссушить	в) перестать двигаться, действовать, работать [1]
4. наглядеться	г) двигаться, передвигаться, ступая ногами [1]

[7] В деревне было Ольховке. / *Припев:* Лапти, да лапти, да лапти мои, / Эх, лапти, да лапти, да лапти мои. / Эх, лапти мои, лапти липовые! / Вы не бойтесь, ходитё (= ходите), / Тятька новые сплетё… (= сплетёт) / Эх, ну! Тьфу! / Там жил-был парень Андреяшка. /*Припев. /* Полюбил Андреяшка Парашку. / *Припев. /* Он носил ей дороги подарцы (= подарки). / *Припев. /* Все прянцы (= пряники) да баранцы (= баранки). / *Припев. /* Не велел ему тятька (= отец) жениться… / *Припев. /* Эх, заплакал тут наш Андреяшка. / *Припев. /* А за ним заревела Парашка. / *Припев. Каждая строка-куплет повторяется.*

[8] Согласно программе «Текстометр» [2], данный текст относится к середине С2, уровень носителя. IV сертификационный уровень. Возможные грамматические темы, в рамках которых можно предложить знакомство с текстом данной песни – «Повелительное наклонение», «Именительный падеж», «Вид глагола», «Местоимения», «Прилагательные». Изучающее чтение данного текста займёт 30 с., просмотровое – 20 с. Текст песни состоит из 6 предложений, в состав которых входят 64 слов, из них – 33 уникальных.

5. остановиться	д) сильным дуновением нести, гнать, переносить с места на место [1]

Ответы: 1. д); 2. г); 3. а); 4. б); 5. в).

После работы с лексикой иностранным учащимся предлагается прочитать текст песни[9] и выполнить задания.

Отметьте истинные и ложные высказывания (И/Л):

А) Молодой человек хочет любоваться девушкой. (И)

Б) На улице метёт дождь. (Л)

В) Красота девушки произвела на молодого человека сильное впечатление. (И)

Г) Молодой человек просит задержаться девушку, чтобы он мог любоваться её красотой. (И)

Д) Девушка отвечает молодому человеку взаимностью. (И)

Е) Молодой человек и девушка знакомы. (И)

При последующей работе с песней «Вдоль по улице метелица метёт» её рекомендуется исполнять хором.

Третья история не связана с любовной тематикой. Девочка идет пасти корову на лесную поляну, полную сочной травы. Им встретился медведь, который захотел полакомиться добычей. Девочка просит не делать этого и отпустить её и животное, однако медведь не спешит отвечать. В это время исполняется песня «Ой, вставала я ранешенько» (Калинка-малинка моя)[10].

Необходимо обратить внимание иностранных учащихся, что в песне «Ой, вставала я ранешенько», как и в песне «Во деревне то было Ольховке», выделяются две структурные части – куплет (в песне куплет состоит только из двух строчек, только последний – из одной) и припев. Строчки куплета песни «Ой, вставала я ранешенько» позволяют проследить всю хронологию событий одного дня жизни молодой девушки, начиная от пробуждения, повседневных дел, заканчивая рассуждениями, что с ней произойдёт после встречи с медведем.

Припев состоит из двух строчек «Ой, люли-люли, да-ли, калинка моя, / В саду ягода-малинка моя!» и словно призван оторвать от грустных размышлений, которые переживает повстречавшая медведя девушка.

Иностранным учащимся предлагается выполнить задание по лексике.

Подберите подходящие определения к следующим словам.

[9] Вдоль по улице метелица метёт, / За метелицей мой миленький идёт. / Ты постой, постой, красавица моя, / Дозволь наглядеться, радость, на тебя. / На твою ли на приятну (= приятную) красоту, / На твоё лишь толь на белое лицо. / Ты постой, постой, красавица моя, / Дозволь наглядеться, радость, на тебя. / Красота твоя с ума меня свела, / Иссушила добра молодца, меня. / Ты постой, постой, красавица моя, / Дозволь наглядеться, радость, на тебя.

[10] Согласно программе «Текстометр» [2], данный текст относится к концу B2. II сертификационный уровень Возможные грамматические темы, в рамках которых можно предложить знакомство с текстом данной песни – «Повелительное наклонение», «Именительный падеж», «Местоимения». Изучающее чтение данного текста займёт 1 мин., просмотровое – 30 с. Текст песни состоит из 19 предложений, в состав которых входят 104 слов, из них – 57 уникальных.

Слово	Определение
1. черевики	а) древовидное растение, не имеющее главного ствола [1]
2. калинка	б) водяные капли, осаждающиеся из влажного воздуха на поверхность растений, почвы и различных предметов при их охлаждении в вечерние, ночные и ранние утренние часы
3. малинка	в) кустарник семейства жимолостных, с кремовыми цветками и красными ягодами. Красные горьковатые ягоды этого кустарника
4. роса	г) кустарниковое ягодное растение семейства розоцветных с душистыми сладкими ягодами обычно красного цвета
5. куст	д) женские сапоги на каблуках; вообще женские башмаки

Ответы: 1. д); 2. в); 3. г); 4. б); 5. а).

После работы с лексикой иностранным учащимся предлагается прочитать текст песни[11] и выполнить задания.

Отметьте истинные и ложные высказывания (И/Л):

А) Девушка встала очень поздно и забыла умыться. (Л)

Б) Девушка ведёт корову пастись рано утром. (И)

В) Неожиданно девушка встретила дикого зверя. (И)

Г) Девушка обратились к дикому зверю за помощью. (Л)

Д) Девушка собирается доить корову и кормить семью. (И)

Е) Девушка сомневается в смысле своего существования. (И)

На последнем этапе можно задать иностранным учащимся вопросы ко всему мультфильму «Русские напевы»: «Почему мультфильм называется «Русские напевы»?», «О чем люди поют песни?», «Вам понравился этот фильм? Почему?».

В зависимости от уровня владения языком можно работать не со всем мультфильмом «Русские напевы», а только с отдельными его фрагментами. Одним из возможных вариантов заданий к просмотренному мультфильму

[11] О, вставала я ранешенько (= очень рано), / Умывалася (= умывалась) белешенько (= чисто). / *Припев (2 раза):* Ой, люли-люли, да-ли, калинка моя, / В саду ягода-малинка моя! / Надевала черевики (= туфли) на босу, / Я гнала свою корову на росу. / *Припев (2 раза). /* Я гнала свою корову на росу… / Повстречался мне медведь во лесу. / *Припев (2 раза). /* Я медведя испугалася (= испугалась), / Во часты кусты бросалася (= бросилась). / *Припев (2 раза). /* Ты, медведюшка-батюшка, / Ты не тронь мою коровушку. / *Припев (2 раза). /* Ты не тронь мою коровушку, / Не губи мою головушку! / *Припев (2 раза). /* Я коровушку доить буду, / Малых детушек поить буду. / *Припев (2 раза). /* Ох, мать, моя матушка, / Ты зачем меня на свет родила? / *Припев (2 раза). /* Уж ты умную, талантливую? / *Припев (2 раза).*

может быть создание иллюстрации к одному из фрагментов и составление рассказа по изображенному на рисунке.

Также можно предложить иностранным учащимся познакомиться с обсуждением музыкального мультфильма «Русские напевы» на одном из интернет-форумов (https://megogo.net/ru/view/23538-russkie-napevy/tab_comments) и выразить свое согласие или несогласие с мнением авторов высказываний:

1. Хороший мультфильм «Русские напевы». Сюжеты мне понравились, а мелодии – работа профессионала. Мне мультфильм понравился. Имею желание посмотреть ещё когда-то раз в жизни. Советую посмотреть каждому. Ставлю ему четыре (чего-то мне в нём не хватает).

2. Хороший мультфильм с прекрасными и хорошими мелодиями. Многие в детстве слышали мелодии отдельно от картинки, вместе с картинкой – это вообще бомба! В целом мультик отличный ставлю ему респект Мне он понравился еще в детстве, и сейчас нравится. Ставлю мультфильму пять (абсолютно всё что есть в мультфильме мне понравилось), ведь он сделан именно на пять! Советую посмотреть).

3. Очень красочный мультик, мой ребенок сильно его любит. Сама смотрю и радуюсь. Эти, так называемые, русские напевы уж сильно душу греют. Всегда знала, что наши, в СССР, умеют делать качественные мультфильмы, который раз в этом убеждаюсь. Еще меня порадовало то, что мультик не сильно затянут, за эти 10 минут можно насладиться хорошими и добрыми песнями сполна! Очень рада, что есть такая возможность посмотреть этот мультфильм!

Кроме того, можно предложить написать и разместить на интернет-форуме собственное высказывание о мультипликационном фильме.

Таким образом, органическое включение аудиовизуальных средств в учебный процесс позволяет повысить эффективность и качество занятий по русскому языку. Работа с мультипликационными фильмами на занятиях по русскому языку как иностранному вырабатывает умение неподготовленного речевого общения в пределах изученных форм и ситуации, позволяет активизировать учебный процесс, обеспечить реализацию на занятиях принципа наглядности.

Использование музыкального м ультипликационного фильма «Русские напевы» на занятиях по русскому языку как иностранному способствует не только обучению и контролю понимания при визуализации, но и является хорошей практикой для развития всех видов речевой деятельности.

Список литературы

1. Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ – русский язык для всех. URL: http://gramota.ru/ (дата обращения: 05.01.2022).

2. Текстометр. URL: https://pushkin-lab.ru/ (дата обращения: 02.01.2022).

Никулина Надежда Александровна,
кандидат филологических наук, доцент,
Тюменский индустриальный университет,
Тюмень, Россия;
nadya-nika2006@yandex.ru

ПРОЕКТ ИНТЕРАКТИВНОГО ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ПО РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

Аннотация. В статье раскрываются базовые методологические установки авторов интерактивного электронного учебника по русской культуре для иностранцев, доказывается актуальность и новизна проекта, демонстрируются основные принципы презентации учебного материала. Такие проекты способствуют продвижению ценностей русского мира в разных странах, формируют у иностранцев желание изучать русский язык и получать образование в российских вузах.

Ключевые слова: обучение РКИ (русскому языку как иностранному); русская культура; электронный учебник; интерактивные задания; ценности русского мира.

Nikulina Nadezhda,
PhD in Philology
Industrial University of Tymen,
Tyumen, Russia;
nadya-nika2006@yandex.ru

DRAFT INTERACTIVE ELECTRONIC TEXTBOOK ON RUSSIAN CULTURE FOR FOREIGNERS

Abstract. The paper reveals the basic methodological guidelines of the authors of the interactive e-textbook on Russian culture for foreigners, proves the relevance and novelty of the project, demonstrates the basic principles of educational material presentation. Such projects contribute to the promotion of Russian cultural values in different countries and encourage foreigners to study Russian and to study at Russian universities.

Keywords*:* teaching Russian as a foreign language; Russian culture; e-textbook; interactive exercises; values of the Russian world.

Актуальность разработки проекта, адресованного иностранцам, изучающим русский язык как иностранный, определяется, во-первых, спецификой предмета изучения (русская культура); во-вторых, возможностями электронной формы презентации материала; в-третьих, характером сопутствующих заданий, мотивирующих иностранцев на размышление, говорение, диалог

(интерактивность). Соответственно, и новизна проекта заключается в последовательной презентации материала в формате, удобном для усвоения (на электронных носителях, с использованием мультимедиа различной природы), в русле формирования коммуникативной компетенции на русском языке и с установкой на продвижение ценностей русского мира среди иностранцев.

На протяжении последних десяти лет (с 2011 года) в Тюменском индустриальном университете языковое обучение иностранных студентов осуществляется с использованием материалов, повышающих у них интерес к русской культуре, стимулирующих к межкультурному диалогу. Именно этот опыт сегодня позволяет реализовать проект, адресованный иностранцам, которые изучают русский язык и интересуются культурой России. Кроме того, за указанный период преподавателями кафедры межкультурной коммуникации ТИУ были получены авторские патенты на два электронных учебных пособия для иностранцев: «Моя жизнь в Тюмени» [1] и «Русские сказки как учебник жизни» [5].

«Беседы о русской культуре» – такое название, в большей степени подходит учебнику, который, с одной стороны, позволит иностранцам познакомиться с традициями России и её культурой, с другой стороны, подготовит к межкультурному диалогу с носителями русского языка. Установка на формирование коммуникативной компетенции обучающихся в русле страноведческой тематики – важная установка составителей, которой определяется новизна проекта.

Основные темы проекта «Беседы о русской культуре» могут быть представлены следующим образом:

Географические особенности и климат России.

Государственная символика России.

Города России (тема может иметь краеведческую направленность, включать обсуждение достопримечательностей города проживания).

Русский дом. Архитектурные традиции в России.

Традиции русской кухни.

Русское гостеприимство.

Традиции воспитания детей в России. Детская игрушка.

Традиционные обряды русского народа.

Традиционные и современные праздники в России.

Русский фольклор и русские суеверия.

Русская литература.

Известные русские и российские учёные.

Русская музыка и русские композиторы.

Русская живопись.

Русский театр.

Известные музеи России.

Памятники в России и шедевры мировой скульптуры.

Русский национальный костюм и мода в России.

Традиции российского кинематографа. Анимация.

Русский цирк.

Российский спорт.

Российские СМИ: история и современность.

Почти все предложенные темы ориентированы на иностранных слушателей под углом межкультурной рефлексии и предполагают отработку всех компетенций. По каждой теме формируется лексический запас в проекции перехода из пассивного в активный, предлагаются диалогические ситуации, позволяющие на различном уровне владения языком реализовать коммуникацию в группе (в случае использования ресурса в офлайн-обучении), даются задания интерактивного плана, позволяющие закреплять навыки на практике. Особым методологическим приёмом является именно использование в процессе обучения новейших технических средств (такая возможность определяется электронной формой учебника с гипертекстовой структурой, с иллюстрациями, с аудио- и видеоматериалами), работа с которыми молодым людям кажется привычной и тем самым активизирует процесс обучения.

Как правило, по каждой теме даётся актуальная лексика с сопутствующими иллюстрациями и пояснениями, предлагаются тексты разной сложности, чтение которых сопровождается обсуждением иллюстративных материалов. Здесь же предлагаются вопросы, мотивирующие студентов на высказывания о культурных реалиях родной страны. Такая установка является важным стимулом как для говорения, так и для усвоения материала. А на этапе подготовки самостоятельного письменного высказывания по теме слушателям предлагается опорный текст и модель. Например, по теме «Традиции национальной кухни» иностранные обучающиеся работают со следующей моделью:

В каждой стране есть своя традиция приготовления блюд. В России любят готовить блюда из муки. Это _____.

«Хлеб всему голова!» – так говорят в России.

Самые известные блюда в России – это _____.

Щи – это _____.

Каша – это _____.

Уха – это _____.

Известно, что в России самый любимый овощ – это _____. Не случайно его называют «вторым хлебом».

Моё любимое блюдо русской кухни – это _____, потому что _____.

Китае (Монголии, Гане и т.д.) любят готовить блюда из_____. Это _____.

Моё любимое блюдо нашей национальной кухни – это _____. Сейчас я расскажу, как его приготовить. Для приготовления этого блюда необходимо купить _____.

Сначала надо _____, потом _____. Время приготовления блюда – примерно _____.

У этого блюда _____ вкус.

Попробуйте его приготовить, и оно вам понравится. Приятного аппетита!

Электронная форма учебника позволяет дополнить тему видеоматериалами, подготовленными нашими студентами, которые в процессе изучения русского языка как иностранного смонтировали небольшие ролики, в которых они рассказывают о приготовлении своих любимых национальных блюд.

Особый интерес у студентов вызывает тема «Русский фольклор и суеверия», в рамках которой они знакомятся с народной сказкой и не только читают аутентичные тексты, но и делают сопоставления между разными национальными традициями, нередко переводят на русский язык фрагменты родных сказочных текстов [3].

Предлагаемый курс (и соответствующий ему электронный учебник) демонстрирует тот факт, что в современном образовании существует база, на которой можно основать коммуникативное обучение [4]. Более того, в свете современных требований к целям обучения меняется статус и роль страноведческой информации, представленной здесь таким образом, чтобы соответствовать опыту, потребностям и интересам иностранных студентов и быть сопоставленной с аналогичным опытом их ровесников в стране изучаемого языка (в нашем случае – в России) [2; 4; 7].

Следует отметить воспитательный потенциал такого курса, позволяющего формировать у иностранных студентов не только интерес к русской культуре, но и благоприятный образ России, что необходимо в условиях открытого глобального пространства [2; 6]. Такие конкретные проекты превращают межкультурный диалог в фактор безопасности страны, поскольку за языковой и культурной эквивалентностью лежит понятийная эквивалентность, эквивалентность культурных представлений. Именно поэтому для расширения активного лексического запаса, активизации познавательных стратегий, внедрения адаптационных механизмов в обучение иностранных студентов актуальным являются занятия, расширяющие представления о константах русской культуры, в том числе поведенческого кода и т.д. [2].

Список литературы

1. *Мордвинцева В.С., Никулина Н.А.* Моя жизнь в Тюмени: Электронное учебное пособие по чтению и развитию речи для иностранных студентов. Тюмень: ТИУ, 2018. CD-ROM

2. *Никулина Н.А.* Образовательный и воспитательный потенциал курса «Беседы о русской культуре» в преподавании РКИ // Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного / Отв. ред. Н.А. Никулина. Тюмень: ТюмГНГУ, 2015. С. 142–162.

3. *Никулина Н.А., Оффей Э.В.* Народная сказка как пространство межкультурного диалога и основание для внедрения интерактивных методов в обучение русскому языку как иностранному // Информационные и графические технологии в профессиональной и научной деятельности: Сборник статей Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Н.И. Красовская. Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2017. С. 241–245.

4. *Никулина Н.А.* Роль межкультурного диалога в обучении русскому языку как иностранному // Русский язык в иностранной аудитории: теория и практика преподавания: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения профессора Галины Георгиевны Городиловой (1922–2013). Ливны: Издатель Мухаметов Г.В., 2017. С. 234–239.

5. *Никулина Н.А.* Русские сказки как учебник жизни: Электронное учебное пособие по чтению и развитию речи для иностранных студентов (I сертификационный уровень). Тюмень: ТИУ, 2017.

6. *Румянцева И.М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. М.: ПЕРСЭ; Логос, 2004. 319 с.

7. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. 240 с.

Норейко Лариса Николаевна,
кандидат филологических наук, доцент,
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия;
nor-larisa@yandex.ru

О ВЗАИМОСВЯЗИ КОНТРОЛЯ И КАЧЕСТВА ИЗУЧЕНИЯ РКИ

Аннотация. Статья посвящена анализу роли и качества контроля в процессе усвоения нового языка. Устанавливается связь между содержанием контроля, способами его организации и продуктивностью и заинтересованностью участников учебного процесса. Обращается особое внимание на содержательную ценность контроля. Утверждается, что грамотное профессиональное составление проверочных материалов позволяет управлять учебным процессом с большей эффективностью.

Ключевые слова: субъективная и объективная мотивация; уровень владения русским языком как иностранным; коммуникативная компетенция; лингводидактическое тестирование; педагогические измерения; валидность контрольных заданий

Noreyko Larisa,
PhD in Philology, associate Professor,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia;
nor-larisa@yandex.ru

ON THE RELATIONSHIP BETWEEN CONTROL AND QUALITY OF RUSSIAN LANGUAGE STUDY

Abstract. The article is devoted to the analysis of the role and quality of control in the process of learning a new language. A connection is established between the content of the control, the ways of its organization and the productivity and interest of participants in the educational process. Special attention is paid to the meaningful value of control. It is argued that competent professional preparation of test materials allows you to manage the educational process with greater efficiency.

Keywords*:* subjective and objective motivation; level of proficiency in Russian as a foreign language; communicative competence; linguodidactic testing; pedagogical measurements; validity of control tasks

Нацеленность на результат обучения является важнейшей движущей силой в получении нового знания и практических навыков. Этим обусловлено немаловажное значение процедуры измерения уровня владения изучаемым языком на том или ином временном отрезке.

Интерес к процессу контроля или тестирования, познавательный, отвечающий целям и потребностям изучающих русский язык характер заданий являются определяющими компонентами успешности и процесса тестирования, и овладения новым языком [1, с. 147]. Данный процесс имеет двустороннее действие: процедура и результаты педагогического измерения уровня владения иностранным языком создают у студентов необходимые стимулы к улучшению качества владения изучаемым языком, и служат средством повышения субъективной мотивации, а у преподавателя появляются стимулы к более эффективной работе. Очевидно, что контроль оказывает влияние и на качество отбираемого учебного материала, и на продуктивность всего процесса обучения. В связи с этим вместе с обучающей и развивающей функцией контроля отметим организационно-управленческую функцию, которая дает возможность не только корректировать действия учащихся, но и вносить изменения в содержание и структуру учебного процесса и учебных материалов. По мнению Е.И. Пассова, данная функция является ведущей, так как контроль должен стать эффективным средством управления процессом иноязычного образования [4, с. 61].

В настоящее время частью практики преподавания РКИ стало лингводидактическое тестирование.

Смысл и содержание понятия *лингводидактическое тестирование* описал В.А. Коккота. Этот вид педагогического измерения представляет собой комплекс заданий,

– подготовленный в соответствии с определенными требованиями,

– позволяющий выявить у тестируемых их языковую и речевую компетенции,

– результаты выполнения которого оцениваются по заранее установленным критериям [3, с. 8].

Обращая внимание на качественную сторону контроля, мы должны обеспечить реализацию принципа эффективности, результатом которого будет сбор необходимой и достаточной информации об уровне владения РКИ при оптимальных временных затратах. Кроме того, контрольные задания должны соответствовать принципу всесторонности. Они должны достаточно полно представить содержание подготовки с точки зрения языковой и коммуникативно-речевой компетенции [1, с. 21].

Мы обучаем коммуникативной деятельности и движемся в этом процессе от формирования знаний к развитию коммуникативных умений. Это означает, что нужно проверять уровень коммуникативно-речевой компетенции. Важно, чтобы тесты и любые другие проверочные материалы были коммуникативны, так как под них подстраивается весь процесс обучения. В этом случае основной единицей измерения является коммуникативная задача. С этим тесно связан социолингвистический подход к изучению иностранного языка. Это положение оказывает влияние на определение целей и содержания процесса измерения уровня владения иностранным языком. С этой точки зрения высшим критерием владения языком признается эффективность коммуникации в соответствии с ситуацией и обстановкой общения.

Что же представляет собой содержание коммуникативной компетенции (КК)? Известно, что лингвисты выделяют разные компоненты КК – от трех до тридцати. Однако нам кажется наиболее обоснованным подход Л.П. Клобуковой, предлагающей сфокусироваться на семи компонентах КК, отражающих особенности реального общения [2]. Речь идет о языковой, дискурсивной, социолингвистической, иллокутивной, стратегической, социокультурной и предметной компетенции.

Мы не будем останавливаться на сути каждого компонента КК – она подробно изложена в указанной работе. Отметим лишь, что названные компоненты компетенций отражают реальную коммуникацию и нуждаются в устойчивом формировании и контроле для того, чтобы успешная коммуникация состоялась.

Соотношение и значимость компонентов КК будут меняться в зависимости от уровня владения иностранным языком и измеряемого вида речевой деятельности. К сожалению, мы часто сталкиваемся с тем, что проверочные задания предлагаются сложнее или, наоборот, проще, чем реальный уровень

испытуемых, что ведет к неточности педагогических измерений и разочарованию испытуемых. Кроме того, мы должны отчетливо представлять, какие именно компоненты КК подвергаются тестированию, так как это будет определять валидность тестовых заданий, т. е. их соответствие целям проверки и коммуникативным потребностям испытуемых.

В процессе подготовки тестовых заданий важно также помнить, что предлагаемые коммуникативные задачи реализуются в нескольких сферах общения, которым свойственны ситуации со своим особым набором параметров. Эти параметры определяют тип речи (официальный/неофициальный), характер отношений коммуникантов, их социо-коммуникативные роли. Иными словами, процесс измерения степени владения РКИ осознается как модель коммуникативного социального взаимодействия, а коммуникативные задачи и ситуации соответствуют естественному использованию языка.

Суть и смысл такой проверки состоят в использовании языка для того, чтобы осуществлять четыре вида речевой деятельности в таких ситуациях, с которыми пользователь русского языка столкнется в реальной жизни.

Если нам придется выступить в роли составителя проверочных заданий или в роли тестера, организующего тестирование и оценивающего речевой продукт, то полезно представить, что значит тест в рамках коммуникативной парадигмы. Признаем, что он должен быть интерактивным по своей природе. Коммуникативные задачи должны отражать реальный дискурс и быть представлены в реальных для участников ситуациях. Особо отметим, что начальным этапом в создании теста в рамках коммуникативного подхода является спецификация параметров реальных ситуаций. Ситуации описываем с учетом нескольких составляющих: места действия, характера социальной группы (семья, профессиональный коллектив, друзья и др.), а также типа отношений участников коммуникации и выполняемых действий (учебные действия, семейные или профессиональные обязанности и др.). Кроме этого, необходимо указать, какой тип текста должен быть создан (личное письмо, официально-деловое письмо, творческий текст-эссе и др.).

В контексте данных рассуждений определим основные критерии качества проверочных заданий. Они должны

– отвечать коммуникативным потребностям испытуемых;

– предполагать и восприятие, и продуцирование речи;

– позволять испытуемым выразить свою коммуникативную независимость и допускать некоторую непредсказуемость коммуникации, как это имеет место в реальной коммуникации;

– стремиться к реализму и мотивированности стимула.

На качество контроля влияет и форма заданий. Полезно чередовать задания, предполагающие и выбор правильного варианта из уже готовых ответов, и предложить свой ответ на вопрос, а также представить рассуждение с аргументацией своей точки зрения по заданной теме.

Так, например, в учебной сфере деятельности актуально включать задания, требующие демонстрировать навыки обработки информации: сделать вывод, определить тему или смысл информации, предложить развитие обсуждаемой проблемы и др. В социокультурной сфере в целях приближения выполнения теста к реальным условиям можно шире использовать видеосюжеты, представляющие различные жизненные ситуации с «живой» речью героев.

Интегративный подход к контролю (нацеленному на проверку нескольких компонентов компетенции в разных видах речевой деятельности) находит выражение в заданиях, представляющих решение функциональных задач в заданных ситуациях. Например, применяя технику поискового чтения, нужно выделить важную информацию и использовать ее в письменном обзоре проблемы в форме личного или официально-делового письма с элементами оценки и аргументации. Такого типа задания характерны для учебно-профессиональной сферы.

В контрольных заданиях для продуктивных видов речи необходима четкая спецификация задачи, состоящая в описании ситуации реализации речи, адресата и цели общения. Когда задачи точно определены, легче оценить их выполнение и получить более надежную оценку. В тестах по говорению с учетом профессиональной ориентации участников наиболее эффективны задания, содержащие сопоставление точек зрения, выявление тенденций и закономерностей.

Проверка сформированности дискурсивной компетенции в учебно-профессиональной сфере может считаться валидной, если предложить решение коммуникативной задачи в академической ситуации общения. Например, устные и письменные презентации и сообщения требуют умения отобрать значимые факты из массива данных и сгруппировать их в приемлемой для представления форме. Для того чтобы оценить такого рода речевые продукты, нам нужно выделить основные единицы содержания и отразить их в таблице оценок, позволяющих стандартизировать результат. Задания по продуктивным видам речи должны содержать четко выраженную коммуникативную задачу, ее объем и социальный контекст ее решения.

Несколько слов стоит сказать об оценке речевого продукта. В российской практике тестирования используются два типа оценки: импрессионистическая и аналитическая. Считается, что оценка деталей точнее, поэтому аналитический тип оценки продуктивнее. При аналитическом подходе к оценке каждый критерий в таблице оценок рассматривается отдельно, а итоговая оценка суммирует набранные баллы. Импрессионистическая оценка основана на общем впечатлении от речевого продукта. Для этого желательно предварительно создать образец ответа с целью установления стандарта. Такие образцы продуктивных видов речи представлены, например, в тренировочных тестах [5].

Основным критерием оценки в продуктивных видах речи признается адекватность решения коммуникативной задачи, определяющая качество выражения интенции. Критерии, применяемые в практике тестирования в наше время, являются шагом к более точному измерению качества речевых продуктов, когда выделяется и оценивается каждый компонент содержания. Так, в речевых продуктах определяются контролируемые объекты, имеющие такие параметры, как соответствие речи условиям общения, жанру продукта, цели и объему передаваемой и обрабатываемой информации. Критерии оценки имеют большое значение в установлении результата проверки – оценка может мотивировать и стимулировать дальнейшее продвижение в изучении язык либо ослабить интерес к этому. Поэтому при создании устного теста важно определить, какие речевые действия должны осуществляться, какие параметры речевого продукта с точки зрения объема, жанра, коммуникативной цели должны восприниматься или продуцироваться. Наиболее валидными с точки зрения коммуникативной теории можно считать такие задания: построить диалог в заданных условиях общения; выразить точку зрения по проблемной теме; принять участие в обсуждении актуальной проблемы и др.

Подведем итоги обсуждаемой темы. Организация процедуры измерения степени владения РКИ, его формат и содержание существенно влияют и на качество измерений, и на результат обучения. Коммуникативные тестовые задания должны покрывать широкий круг речевых действий, которые позволяют точнее оценить уровень владения языком. Они должны отвечать коммуникативным потребностям учащихся и мотивировать их на дальнейшее изучение языка. В коммуникативных тестах нужно стремиться к тому, чтобы вводить как можно больше заданий, которые воссоздают реальный коммуникативный контекст, включающий релевантные тексты и аутентичные коммуникативные задачи. Контроль является продолжением обучения, поэтому важно стремиться к его познавательной ценности. Все это позволяет решать основные задачи контроля – выявлять качество коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих компонентов и мотивировать изучающих РКИ к более высокому уровню навыков и умений пользоваться этим языком.

Список литературы

1. *Балыхина Т.М.* Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). М.: МГУП, 2004. 242 с.

2. *Клобукова Л.П.* Структурный анализ коммуникативной компетенции с учетом особенностей реальной коммуникации // Проблемы когнитивного и функционального описания русского и болгарского языков. Вып. 1. Шумен: УИ «Епископ Константин Преславски», 2002. С. 20–26.

3. *Коккота В.А.* Лингводидактическое тестирование. М.: Высшая школа, 1989. 123 с.

4. *Пассов Е.И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М.: Просвещение, 2000. 174 с.

5. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. СПб.: Златоуст, 2010. 152 с.

Обухова Татьяна Михайловна,
старший преподаватель,
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия;
t.m.obukhova@gmail.com

ПРЕИМУЩЕСТВА НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА ПЕРЕД УЧЕБНЫМИ И АУТЕНТИЧНЫМИ СЛОВАРЯМИ В ОБУЧЕНИИ РКИ

Аннотация. Тенденции современных образовательных процессов сводятся к расширению автономии иностранных студентов в обучении русскому языку. Одним из способов формирования такой автономии в корпусной лингводидактике выступает обращение к языковому корпусу, в данном случае к Национальному корпусу русского языка. В статье описываются преимущества НКРЯ перед учебными и аутентичными словарями, перечисляются возможности корпуса как источника получения комплексной информации в лингводидактическом процессе.

Ключевые слова: корпусное преподавание; русский язык как иностранный; словари; Национальный корпус русского языка; учебная автономия.

Obukhova Tatiana,
Senior Lecturer,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia;
t.m.obukhova@gmail.com

ADVANTAGES OF RUSSIAN NATIONAL CORPUS OVER LEARNING AND AUTHENTIC DICTIONARIES IN TEACHING RFL

Abstract. Trends in modern educational processes are expanding the autonomy of foreign students in teaching Russian. Turning to the linguistic corpus (in this case, the Russian National Corpus) is one of the ways to form such autonomy

in corpus linguodidactics. The article describes the advantages of RNC over educational and authentic dictionaries, lists the possibilities of the corpus as a source of complex information in a linguodidactics.

Keywords: using corpora in language teaching; Russian as a foreign language; dictionaries; Russian National Corpus; learner autonomy.

Национальный корпус русского языка предоставляет широкие возможности при изучении русского языка как для преподавателей, так и для иностранных студентов. Прежде всего, необходимо отметить, что Национальный корпус русского языка способствует совершенствованию языковой базы иностранных студентов в изучении русского языка без обращения к учебным словарям для иностранцев, в удобной и привычной настоящему поколению электронной форме. Кроме того, на сайте НКРЯ существует подраздел «Studiorum», который служит своеобразным навигатором по всем разделам НКРЯ и содержит ответы на наиболее популярные вопросы [1].

Следует отметить удобство использования НКРЯ, которое способствует корректной систематизации и расширению знаний иностранных учащихся. Обратимся к разделу лексико-грамматического поиска Национального корпуса русского языка. Так, при открытии окна, предоставляющего выбор грамматических признаков языковой единицы, зарубежные студенты могут задать искомый признак, например, в графе «Наклонение/ Формы» выбрать только повелительное наклонение. Подобная комплексная раскладка языковых единиц не предоставляется учебными словарями русского языка для иностранных студентов.

Национальный корпус русского языка предоставляет возможность зарубежным студентам получить доступ к таблице семантических признаков языковых единиц с подробным пояснением используемой в ней терминологии, что обуславливает развитие когнитивных навыков иностранных студентов, делает комфортнее понимание и изучение норм лексико-грамматического характера.

Следующим важным преимуществом Национального корпуса русского языка перед учебными словарями для иностранцев является то, что НКРЯ отвечает современным лингвистическим тенденциям. Российский лингвист Владимир Александрович Плунгян отмечает, что «современные модели языка демонстрируют переключение с «системы» на «узус», с «языка» на «речь»» [2, с. 65]. Большинство учебных словарей для иностранцев (Краткий толковый словарь русского языка В. В. Розановой, Словарь сочетаемости слов русского языка П. Н. Денисова, В. В. Морковкина, Русский словарь М. Н. Аникиной, Учебный словообразовательный словарь Н. А. Козлова и др.) рассматривают лингвистику как науку о языке, тенденция же НКРЯ заключается в трактовке лингвистики как науки о речи, что отражается в следующих специфических чертах НКРЯ:

- акцент на дискурс, а не на отдельную языковую единицу;

- принятие во внимание квантитативной части языка;
- принятие во внимание синхронных языковых вариаций (учет различных факторов, включая биологические, социальные, психологические, при составлении системы смыслового выражения);
- принятие во внимание диахронических языковых вариаций, с учетом времени, причин нестабильности языка;
- размытие границ между понятиями языковой правильности и языковой нормы [2, с. 65].

Таким образом, применение Национального корпуса русского языка в процессе изучения русского языка зарубежными студентами предоставляет возможность комплексного понимания системы русского языка, принципов его функционирования, а также позволяет наблюдать за трансформацией русского языка, расширяет знания об использовании языковых единиц. Для преподавателей НКРЯ открывает возможности улучшения существующих методик обучения и создания совершенно новых, эффективных подходов.

Национальный корпус русского языка также имеет некоторые преимущества по сравнению с аутентичными словарями, которые можно найти, например, на интернет-портале Грамота.ру.

Среди прочих нами были выделены следующие отличия Национального корпуса русского языка от аутентичных словарей:

- в центре внимания НКРЯ – тексты, в центре внимания аутентичных словарей – компоненты текстов;
- аутентичные словари скорее содержат нормы, НКРЯ использует поход дескриптивного характера и отражает, как нормативное, так и ненормативное;
- аутентичные слова характеризуются либо отсутствием вариативности, либо сглаженной вариативностью, тогда как НКРЯ представляет комплексную вариативность;
- некоторая часть информации, которая содержится в НКРЯ, не представлена в аутентичных словарях, также, как и существует информация, представленная в аутентичных словарях, но не представленная в корпусе, например, раздел парадигматики.

Национальный корпус русского языка, безусловно, обладает преимуществами перед аутентичными словарями, среди которых:

- возможность выявления сочетаемости языковых единиц;
- информация о временных аспектах появления языковых единиц и их актуальности, а также возможность представления данной информации в графическом виде;
- возможность выявления частотности применения языковых единиц;
- возможность получить информацию о нескольких компонентах языковых единиц в одном месте;
- широкие возможности поисковой системы.

Таким образом, Национальный корпус русского языка имеет достаточно весомые преимущества перед аутентичными словарями и предоставляет широкие возможности для изучения русского языка, а также проведения лингвистических исследований различного масштаба.

Отдельно стоит отметить, что работа с данными, представленными в Национальном корпусе русского языка, позволяет развивать индивидуальную мыслительную и познавательную активность у учащихся и придает обучению исследовательские элементы, делая, таким образом, процесс обучения более эффективным, интересным и увлекательным. Так, если в учебных материалах иностранный студент находит готовое правило, то в Национальном корпусе русского языка студент получает языковой материал аутентичного характера, который является фундаментом для самостоятельного анализа, систематизации языковых явлений, постановки гипотез, получении результатов и выведении итогов. Анализ Национального корпуса русского языка позволяет сделать выводы о его эффективности в качества инструмента обеспечения учебной автономии.

Список литературы

1. Национальный корпус русского языка. URL: https://ruscorpora.ru/new/ (дата обращения: 10. 01. 2022).

2. *Плунгян В.А.* Корпус как инструмент и как идеология // Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования: Материалы международной научной конференции. М.: ГУ-ВШЭ, 2007. С. 64–66.

Павловская Елена Андреевна,
аспирант,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
24lenka07@mail.ru

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕДМЕТНОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ

Аннотация. Данная статья посвящена изучению особенностей преподавания русского языка как иностранного в условиях цифровой образовательной среды, а также анализу инструментов дистанционного взаимодействия в области обучения учащихся подготовительных факультетов, студентов и магистрантов. В работе описаны некоторые особенности предметной интеграции в процессе дистанционного обучения студентов-физиков, а также обозначены отличия данного процесса от традиционных методов обучения.

Ключевые слова: предметная интеграция; цифровая образовательная среда; образовательные платформы; инструменты цифровизации.

Pavlovskaia Elena,
postgraduate,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
24lenka07@mail.*ru*

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article is devoted to the study of specific features of teaching in the circumstances of digital educational environment, and also to the analysis of the instruments of distant learning in the sphere of teaching students of preparatory faculties, students of Bachelor's and Master's programmes studying the Russian language. The work describes some peculiarities of integrated learning in the process of distant education for the students, studying physics, and some significant differences of this process compared to the traditional ways of teaching.

Keywords: Integrated Learning; Digital Educational Environment; Educational Platforms; instruments of digitalization.

Сегодня цифровизация обучения находится в стадии активной имплементации по целому ряду причин. На правительственном уровне обсуждаются факты и механизмы внедрения таких явлений, как «цифровая образовательная среда», «цифровая трансформация» системы образования, «диджитализация» и других. Происходит постепенная модернизация образования, основанная как на внедрении компьютерного и программного оснащения, так и на существенном изменении существующих образовательных программ различных ступеней обучения.

Под термином цифровая образовательная среда (сокращенно ЦОС) мы понимаем целый комплекс информационных систем, которые предназначены для решения задач обучения и воспитания, а также «комплекс отношений в образовательной деятельности, способствующих реализации субъектами образовательного процесса возможностей по освоению культуры, способов самореализации, выстраивания социальных отношений, нацеленных на формирование ответственного цифрового поведения гражданина современного общества» [4, с. 40]. Данный процесс был обозначен еще в рамках государственной программы «Развитие образования», рассчитанной на 2013–2020 годы, а сегодня в национальном проекте «Образование» (2019–

2024 гг.) реализуется одноименный федеральный проект «Цифровая образовательная среда».

Дополнительной причиной, которая не обусловила, но ускорила внедрение цифровых технологий в образовательный процесс всех уровней, стала пандемия COVID-19, в связи с которой переход на дистанционный формат и активное внедрение онлайн-обучения и гибридных форматов обучения стали вынужденной необходимостью. Если до 2020 года онлайн- обучение внедрялось на базе некоторых платформ (в том числе таких, как Coursera, Универсариум, EDX, Университет 2035, Udemy, Udacity) и в рамках отдельных курсов и сопроводительных курсов в университетах, то в марте 2020 года большая часть образовательных учреждений Российской Федерации перешла полностью к онлайн-формату обучения.

В связи с таким ускоренным переходом к новым форматам университеты в крайне сжатые сроки были вынуждены решать проблемы, связанные с инфраструктурой образования [1], повышать уровень информационной грамотности педагогических работников и управленческих кадров, а также столкнулись с необходимостью совершенствования содержания обучения.

Процесс обучения РКИ в высшей школе также претерпел некоторые существенные изменения. Обучение, ранее проходившее почти исключительно аудиторно с применением мультимедийных технологий, начало реализовываться на основе таких платформ, как Zoom, MicrosoftTeams, Link, Skype for Business, Google Meet, Яндекс, Телемост, Telegram Calls. Традиционные учебники и материалы заменились на цифровые аналоги формата pdf. Одним из инструментов взаимодействия преподавателя со студентами и студентов между собой стали Google Docs, позволяющие студентам не загружать объемные файлы, а просматривать и редактировать их в режиме онлайн [3].

Стоит отметить, что переход на онлайн-обучение весной 2020 года произошел довольно резко, однако на качестве обучения это практически не отразилось. Однако в более сложном положении оказались преподаватели РКИ с началом 2020-2021-го учебного года, в момент, когда целый ряд учащихся подготовительных факультетов и первокурсников начали свое обучение дистанционно, находясь при этом за пределами России и не имея возможности въехать в страну в связи с правительственными ограничениями. Поскольку все, что нас окружает, имеет педагогическое значение и сама среда изучаемого языка, в которую попадали учащиеся, всегда являлась одним из компонентов мотивации и стимулом к изучению русского языка, студенты, оказавшиеся вне этой среды, и преподаватели, обучавшие их, вынуждены были решать новые проблемы и преодолевать новые трудности.

В описанной ситуации важнейшей задачей стало формирование цифровой образовательной среды (ЦОС), которая совмещает в себе программные и технические средства обучения, а также образовательный контент [2]. Для студентов, которые лишены возможности обучаться и проживать в

стране изучаемого языка, создание такой среды первостепенно, без нее невозможна реализация процесса обучения.

Как происходит внедрение ЦОС с точки зрения педагогических технологий, а именно, с точки зрения организации учебного процесса? В случае, если оптимизированы средства связи и необходимые для участия в образовательном процессе устройства, мы можем перейти к обсуждению содержательной части обучения.

В первую очередь скажем, что нами рассматривается предметное обучение иностранцев русскому языку, или (в иной терминологии) обучение языку специальности, научному стилю речи, преподаванию РКИ для специальных целей. В качестве примера приводится обучение в условиях перехода к дистанционному (в 2019–2020 и 2020–2021 учебном году) и гибридному (в 2021–2022 учебном году) форматам обучения в Национальном исследовательском ядерном университете МИФИ. Именно на основании опыта проведения занятий по русскому языку как иностранному с учащимися подготовительного факультета, со студентами и магистрантами физических факультетов делаются некоторые промежуточные выводы в данной статье.

В ходе занятий со студентами важное место все ещё отводится такому традиционному формату, как учебники и учебные материалы. Как упоминалось выше, наиболее удачным форматом учебников является pdf, в случае необходимости дальнейшего редактирования предпочтение может отдаваться формату Word.

Кроме того, в ходе занятий необходимо привлекать и другие, в том числе мультимедийные инструменты. В частности, на занятиях по русскому языку учащимся подготовительного факультета направлений «Ядерная физика и технологии», «Материаловедение и технологии материалов», «Ядерная энергетика и теплофизика» в ходе курса предметного обучения предлагались видеолекции официального ютуб-канала «НИЯУ МИФИ», а также некоторые другие специальные видео- и аудиолекции.

Стоить отметить, что в практике дистанционного обучения сложно переоценить значимость такого инструмента обучения, как использование схем, таблиц и рисунков с целью их дальнейшего описания. В качестве примера можно привести наглядное изображение процесса расширения вещества при нагревании, которое используется на занятиях по русскому языку с учащимися подготовительного факультета (рис.1), с помощью данной иллюстрации учащиеся могут выполнять индивидуальные и групповые задания, связанные с описанием данного процесса.

Главным преимуществом таких заданий, как описание картинок и схем, является то, что как правило, эти файлы имеют довольно небольшой объем, и у студентов, имеющих низкую скорость сети Интернет, нет проблем с доступом к ним.

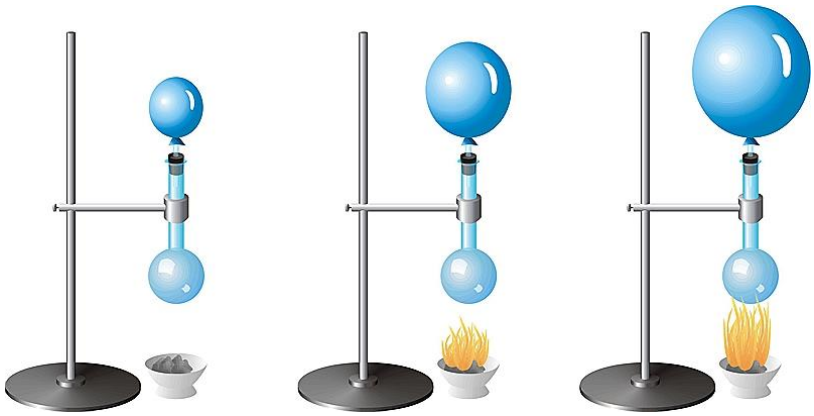


Рис. 1. Процесс расширения вещества при нагревании

Кроме того, на различных этапах обучения, в том числе при обучении студентов физических факультетов, важную роль играет групповая работа. Среди инструментов, позволяющих ее организовать в рамках дистанционного обучения, можно выделить несколько. Во-первых, это создание групп студентов внутри одной конференции с помощью сессионных залов в программе Zoom. В результате такой работы возможна в том числе совместная проектная деятельность учащихся, которые легко и эффективно могут общаться и взаимодействовать в рамках своей учебной деятельности. Преподаватель при этом является модератором и контролирующим звеном. Во-вторых, полезным инструментом является использование совместного доступа (по ссылке) к документу в GoogleDoc с последующей возможностью совместного редактирования этого документа. Таким образом, учащиеся могут менять или дополнять имеющийся файл, а также совместно создавать собственный проект.

В ходе реализации дистанционного обучения было выявлено, что наряду с цифровыми технологиями организации обучения могут быть использованы и цифровые средства (или инструменты) контроля. Среди них выделим такие инструменты, как создание тестов и опросов на платформах Madtest, Learningapps, Quizlet, а также создание тестов в Google Forms. Последний инструмент представляется одним из наиболее удачных, поскольку он является бесплатным, дает возможность создавать тесты с разнообразными заданиями и вместе с тем может использоваться с другими инструментами Google, в том числе вместе с Google Classroom. Все описанные средства не заменяют традиционных форм контроля (в частности, устного ответа студентов на экзамене), однако могут быть эффективно имплементированы в учебный процесс.

В целом, при переходе в цифровую образовательную среду концепция подготовки занятий претерпевает существенные изменения. Сам контент, который используется педагогами, должен быть разработан специально с учетом особенностей этой среды. В процессе обучения сегодня могут и должны быть использованы текстовые редакторы, видео- и аудиоконтент и иные

средства наглядности. Кроме того, в ходе занятий с помощью различных инструментов преподаватель всегда должен находиться в дистанционном диалоге со студентами.

Все перечисленные инструменты, задействованные в цифровой образовательной среде и обуславливающие ее насыщенность, делают процесс обучения не только более динамичным и соответствующим запросам современных учащихся, но и повышают эффективность образовательного процесса в целом.

Список литературы

1. *Атанасян С.Л.* Информационная образовательная среда педагогического вуза: информатизация научных исследований преподавателей и сотрудников // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». М.: МГПУ, 2007. № 2 (10). С. 56–60.

2. *Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л.* «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2018. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-obrazovanie-kak-sistemoobrazuyuschaya-kategoriya-podhody-k-opredeleniyu (дата обращения: 03.10.2021).

3. *Румянцева Е.В.* Стратегии и инструменты эффективной цифровизации процесса обучения РКИ // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования: Сборник научных трудов. СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2020. С. 431–436.

4. *Шилова О.Н.* Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование. 2020. № 2 (63). С. 36–41.

Пашкова Мария Николаевна,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия;
marishkaspb1@yandex.ru

Михайлова Екатерина Станиславовна,
преподаватель,
Военный институт физической культуры,
Санкт-Петербург, Россия;
marishkaspb1@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере обучения; рассматриваются, обобщаются и анализируются основные взгляды специалистов на данную проблему; приводится классификация коммуникативной компетенции и субкомпетенций.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; русский язык как иностранный; иностранные учащиеся; профессиональная сфера общения.

Pashkova Maria,
PhD in Pedagogy, senior lecturer,
Saint Petersburg State University
Saint Petersburg, Russia;
marishkaspb1@yandex.ru,

Mikhailova Ekaterina,
Lecturer,
Military Institute of Physical Culture,
Saint Petersburg, Russia;
marishkaspb1@yandex.ru

PROBLEMS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS IN THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL FIELD OF COMMUNICATION

Abstract. The article is devoted to the formation of communicative competence of foreign students in the professional field of training; considered, summarized and analyzed the main views of specialists on this issue; classification of communicative competence and subcompetence is given.

Keywords: communicative competence; Russian as foreign language; foreign students; professional communications.

На сегодняшний день в исследованиях специалистов в области изучения коммуникативной компетенции утверждается, что коммуникативная компетенция, «являясь одной из важных в профессиональной и общественной жизни, с одной стороны, способствует социализации личности и отвечает личностным потребностям граждан, с другой стороны, удовлетворяет нужды общества в профессиональных кадрах» [10, с. 123]. Стоит отметить и тот факт, что современный специалист и выпускник вуза должен обладать не только профессиональными знаниями и умениями, но и высоким уровнем общей и коммуникативной культуры.

Рассмотрим обучение русскому языку как иностранному в профессиональной сфере общения, которая, в свою очередь, является составляющей процесса формирования профессиональных компетенций иностранных учащихся.

Как указывает в своих исследованиях Т. В. Тимохина, профессиональная компетенция – «основа обновления содержания профессиональной подготовки будущего специалиста, в частности студентов – иностранцев» [7, с. 41].

С нашей точки зрения, в образовательном процессе также важно формировать у иностранных учащихся определённую систему навыков и умений, необходимую для освоения профессиональных компетенций специалиста.

Часто в научной литературе термины «компетентность» и «компетенция» используются как взаимозаменяемые и тождественные. Однако следует обозначить, что данные понятия в нашем исследовании не связаны.

В работах И.А. Зимней понятие «компетентность» определяется как «интеллектуально и личностно обусловленная способность человека к практической деятельности, а «компетенция» как содержательный компонент данной способности в виде знаний, умений, навыков» [2; 8]. Таким образом «компетентность всегда является актуальным проявлением компетенции, поэтому понятие компетенции шире, чем понятие компетентности» [2; 8].

А.Н. Щукин в своих работах разграничивает понятия компетентность и компетенция и трактует их очень близко к концепции И.А. Зимней. По мнению автора, компетенция – это «комплекс знаний, навыков, умений, приобретенных в ходе занятий и составляющий содержательный компонент обучения, а компетентность – свойства личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе сформированной компетенции» [11, с. 198].

Очевидно, что компетентность – понятие, вытекающее из понятия *компетенция,* но, чтобы определиться с ключевым понятием, к которому будем обращаться в процессе своего исследования, предстоит посмотреть, как трактует его А.В. Хуторской [9]. Исследователь определяет компетенцию как «наперёд заданное требование (норму) к образовательной подготовке студента, а компетентность как уже состоявшееся его личное качество и минимальный опыт по отношению к деятельности» [9, с. 60]. По мнению А.В. Хуторского, компетентность – это «обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней» [9, с. 60].

Таким образом, если придерживаться разграничения терминов компетенция и компетентность, то в приведенных выше толкованиях термина знания, навыки, умения, которые учащиеся должны усвоить, дают представления о содержательной стороне компетенции, а формируемая при этом способность к их применению в различных ситуациях общения – о компетентности владеющего языком в рамках приобретенной компетенции.

Применительно к владению языком под компетенцией О.М. Рябцева подразумевает под компетенцией «сознательное или интуитивное знание системы языка для построения грамматически и семантически правильных предложений, а под реализацией – умения и способности посредством речи демонстрировать знание системы» [6, с. 136].

Впервые определение «коммуникативная компетенция» дал Д. Хаймз [12], дополнив понятие «лингвистическая компетенция», данное Н. Хомским [8]. Д. Хаймз утверждал, что высказыванию присущи свои правила, усвоение которых обеспечивает способность пользоваться языком в процессе коммуникации. При рассмотрении оппозиции «язык – речь» исследователь разграничивал понятия «языковая деятельность» и «речевая деятельность». В понятие «коммуникативная компетенция» включаются навыки и умения адекватного использования иностранного языка в конкретной ситуации общения. Коммуникативная компетенция определяется как творческая способность человека пользоваться инвентарем языковых средств (в виде высказываний и дискурсов), которая складывается из знаний и готовности к их адекватному использованию [12].

И.А. Зимняя трактует коммуникативную компетенцию как «сформированную способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» [3, с. 14].

Д.И. Изаренков считает, что «коммуникативная компетенция – это способность человека к общению в одном или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения» [4, с. 139].

Е.А. Шумилова выделяет основные общие принципы отечественных подходов к понятию «коммуникативная компетенция», которые сводятся к следующему:

– «язык необходимо рассматривать как знание, которым обучающийся должен овладеть, и как умение, которым он должен научиться пользоваться в соответствующей ситуации;

– любое высказывание должно быть не только грамматически правильно оформлено, но и адекватно ситуации» [10, с. 126].

Изучив подходы к сущности понятия «коммуникативной компетенции» как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях мы также можем выделить общую тенденцию, а именно:

1. Коммуникативная компетенция рассматривается в качестве ключевого понятия для описания общения.

2. Коммуникативная компетенция предполагает наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, умением организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

Д. Хаймз на основе спецификаций Совета Европы выделяет пять компонентов внутри коммуникативной компетенции, также исследователь называет их субкомпетенции:

1. Лингвистическая компетенция (знание вокабуляра и грамматических правил).

2. Социолингвистическая компетенция (умение использовать и интерпретировать языковые формы в соответствии с ситуацией / контекстом).

3. Дискурсная компетенция (умение понимать и логически выстраивать отдельные высказывания в целях смысловой коммуникации).

4. Стратегическая компетенция (умение использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации недостающих знаний).

5. Социокультурная компетенция (определённая степень знакомства с социокультурным контекстом) [12].

Таким образом, с нашей точки зрения, принципиальным оказывается формирование у иностранных учащихся профессиональных компетенций: лингвистической, социолингвистической, стратегической и социокультурной.

Список литературы

1. *Антропова Л.Г.* Совершенствование коммуникативной компетентности учителя на основе творческой рефлексии (в условиях дополнительного образования): Дис. … канд. пед. наук. Челябинск, 1999. 167 с.

2. *Зимняя И.А*. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.

4. *Изаренков Д.И.* Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. Вып. № 4 (126). С. 54–60.

5. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М.: Изд-во Московского университета, 1989. 216 с.

6. *Рябцева О.М.* Сущность понятия коммуникативная компетенция (кк) // Известия ЮФУ. Технические науки. 2006. № 9-2. С. 136–138.

7. *Тимохина Т.В.* О формировании профессиональной компетенции студентов-иностранцев на занятиях по русскому языку // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного. Вроцлав, 2012. С. 40–48.

8. *Хомский Н.* Язык и мышление. М.: Изд-во Московского ун-та, 1972. 123 с.

9. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос. 2002. № 2. С. 58–64.

10. *Шумилова Е.А.* К вопросу о сущности и содержании коммуникативной компетенции // Актуальные вопросы современной науки. 2008. № 1. С. 123–132.

11. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

12. *Hymes D.Y.* On communicative competence // Soziolinguistics. J.B. Pride, J. Holmes (eds.). Harmondsworth: Penguin, 1972. Pp. 269–293 (цит. по: Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. Серия: О чем спорят в языковой педагогике. М.: Еврошкола, 2004. 233 с.).

Попович Оксана Юрьевна,
аспирант,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
oxana.popovich95@gmail.com

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Аннотация. Статья посвящена использованию дидактических возможностей в преподавании русского языка как иностранного в дистанционном формате. В статье представлены интерактивные методы в работе с группой студентов, а также задания, которые могут применяться на дистанционных занятиях по РКИ.

Ключевые слова: коммуникативный подход; дистанционные занятия; речевые навыки; дискуссии; «мозговой штурм»; кейс-метод.

Popovich Oksana,
postgraduate,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
oxana.popovich95@gmail.com

DIDACTIC POSSIBILITIES OF ONLINE TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article is devoted to the presentation of didactic possibilities in teaching Russian as a foreign language in an online format. The article presents interactive methods of working with a group of students, as well as tasks that are used at online classes.

Keywords: communicative approach; online teaching; speech skills; discussion; "brainstorm"; case method.

С появлением коронавирусной инфекции современные технологии шагнули далеко вперед. Обучение онлайн стало еще более актуальным, поскольку для многих образовательный учреждений это единственный способ для проведения занятий со студентами, изучающих русский язык как иностранный. В связи с этим появилась необходимость развивать дистанционный формат обучения, применяя новые методы и подходы.

В статье «Методология определения эффективности дистанционной формы обучения» Е.С. Полат утверждает, что дистанционное обучение является новой формой данного процесса, а не дистанционной технологией; как определяет данную форму обучения «Закон об образовании» [3, с. 15]. Таким образом, дистанционное обучение изменило формат передачи учебных материалов: от устной речи преподаватель перешел к комбинированной системе преподавания.

В наше время в основе обучения РКИ лежит компетентностный подход, целью которого является формирование лингвистической, социолингвистической, коммуникативной, языковой, прагматической и социокультурной компетенций.

Коммуникативная методика способствует быстрому овладению учащимися навыками разговорной речи. Развитие навыков говорения играет ключевую роль для студентов РКИ. Общение не может быть без взаимного понимания собеседников, так как в процессе речевого общения каждый выступает как в роли говорящего, так и в роли слушающего.

При обучении навыкам устной речи студентов РКИ выделяют две формы общения: монологическая и диалогическая. Монологическая речь представляет собой логически связанный текст, который может быть представлен в докладе, сообщении, пересказе или презентации.

Диалогическая речь – форма речи, при которой каждое высказывание прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора [4, с. 457].

Особенное внимание преподавателям РКИ следует уделить диалогической форме общения, поскольку она вовлекает двух и более участников в коммуникативную цепочку, которую сложнее реализовать на занятии в дистанционном формате.

Для формирования коммуникативной компетенции в дистанционном формате преподавателям РКИ необходимо включить в практические занятия максимальное количество коммуникативных упражнений обучение русского языка как иностранного коммуникативными задачами, которые позволяют создать для студентов условия и возможности креативно мыслить, решать проблемные ситуации, рассуждать на русском языке. Таким образом, приоритетной целью обучения РКИ является овладение речевыми навыками.

Новые приемы и методы организации обучения РКИ нуждаются в научном обосновании. Они должны обеспечить максимальную эффективность реализации новых образовательных программ.

Для реализации повторения, закрепления изученного материала, а также проверки знаний учащихся в дистанционном формате преподаватели РКИ могут использовать следующие образовательные платформы:

– Kahoot;
– Learningapps.org;
– Знания.ру;
– Доска miro;
– Wordwall;
– Quizlet.

Перечисленные сервисы и платформы позволяют создавать различные задания в игровом формате, которые могут помочь запомнить, закрепить и отработать изучаемый материал.

Помимо данных платформ на занятиях РКИ эффективно применять интерактивные методы обучения. Рассмотрим некоторые из них:

1. Дискуссия – эффективное учебное средство для развития навыков говорения и аудирования. Кроме того, она развивает способность обучающегося отстаивать свою позицию и убеждать других в том же положении [1, с. 23].

Дискуссия рассматривается как прием, активизирующий процесс обучения, изучения сложной темы, теоретической проблемы. Преподаватель отправляет в чат следующее упражнение: Вы согласны с данными предложениями? Почему?

1. Русский язык самый красивый.

Пример: *Я согласен, потому что на русском языке написаны очень красивые стихи.*

2. В США самая сильная экономика.

3. Вредно пользоваться компьютером.

4. Ремонт стоит делать своими руками.

5. Лучше предупредить поздно, чем никогда.

Целью данного приема является активизация коммуникативных навыков, а также формирование своей позиции. Главная функция дискуссии − стимулирование познавательного процесса. Дискуссия особенно эффективна после введения новых слов, поскольку позволяет активизировать изученную лексику, а также грамматику. Дискуссию можно проводить с помощью видеозвонка или посредством чата в Skype в группе или индивидуально.

2. «Мозговой штурм» – это подход для генерирования идей по новой теме. Данные методы позволяют обучающимся научиться выражать свои собственные мысли, а также стимулируют творческую активность студентов в решении задач. Самое важное в подобных заданиях − количество высказываний по топику. В данных приемах преподаватель не обращает особое внимание на ошибки в речи, а лишь стимулирует студентов дать наиболее полный ответ на изучаемом языке. Отсутствие критики со стороны преподавателя мотивирует обучающихся активнее участвовать в диалоге, а также создает благоприятные условия для того, чтобы студенты могли свободно выражать свою точку зрения. В конце «мозгового штурма» все выраженные точки зрения записываются, а затем анализируются [1, с. 44].

«Мозговой штурм» возможно проводить дистанционно, предварительно создав групповую конференцию с участниками занятия. Преподаватель говорит о проблеме, а обучающимся необходимо предложить идеи.

Помимо этого, возможен формат работы в парах. Можно организовать специальные комнаты на платформе Teams или Zoom. Далее необходимо предложить обсудить идеи с другими участниками учебного процесса в парах, а затем вынести идеи на групповое обсуждение. Пример: Какая была бы жизнь без спорта? 1. Проанализировать пути решения проблемы самостоятельно (1–2 минуты). 2. Предложить и обсудить идеи в группе (2–4 минуты). 3. Выявить наиболее подходящие идеи.

Ролевая игра – это речевая, игровая и учебная деятельности одновременно, целью которого является формирование и развитие речевых навыков и умений студентов. С точки зрения учащихся, ролевая игра – это игровая деятельность, в процессе которой они выступают в определенных ролях.

Игровой подход позволяет создать ситуации, приближенные к реальным. В дистанционном формате возможно создание следующих ситуаций: запись к врачу, реклама продукта, заказ пиццы, звонок другу и другие.

Данный метод можно применять как на начальном, так и на продвинутом этапе обучения. При подготовке к проведению данной игры необходимо заранее объяснить обучающимся их роль. Кроме того, можно отправить студентам информацию о персонаже игры: возраст, предпочтения, привычки. Участники игры должны проявлять фантазию, создавая образ своему герою.

В дистанционном формате удобнее проводить данную игру в небольших группах.

3. Кейс-метод – это интерактивная технология обучения, которая вовлекает всех ее участников в дискуссию. Студенты должны применить полученные теоретические знания, свои личные качества и умения для решения практической задачи, предложенной в кейсе. Кейсы решаются в условиях ограниченного времени, возможно их использование, как на элементарном, так и на продвинутом уровне [4, с. 455].

Приведем пример задания:

Вы хотите дома отпраздновать свой день рождения. Организация вечеринки требует много времени и сил. Родителей рядом нет, они уехали. Вам нужно организовать развлечения, купить нужный набор продуктов и накрыть на стол. Необходимо также определиться с меню. Кроме того, нужно уложиться в 7000 рублей.

Обсудите в группе возможные развлечения, меню и цены. Подумайте, дорого ли это или нет.

Применение кейс-метода возможно в небольших группах или парах на платформах Zoom или Teams. Затем необходимо класс разделить на мини-группы.

Таким образом, можно сделать вывод, что предложенные приемы (дискуссии, мозговой штурм, кейс-метод) возможно использовать как при очных занятиях, так и в дистанционном формате. Примеры заданий позволяют проиллюстрировать возможности применения технологий на занятиях по РКИ.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Хрестоматия. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2008. 70 с.

2. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пространство исследования // Иностранные языки в школе. 2017. № 3. С. 2–9.

3. *Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В.* Теория и практика дистанционного обучения: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 416 с.

4. *Шермазанова С.В.* Использование кейс-технологии при обучении иностранным языкам // Научный альманах. 2015. № 11/2 (13). С. 455–462.

5. *Finochioaro M.* Foreign Language Testing; A practical Approach. New York: Regent Publishing Company, 1983. 89 p.

Рудая Ксения Алексеевна,
аспирант,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
ksu1403@mail.ru

ТЕКСТ С ЦЕННОСТНЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ КАК ФОРМИРУЮЩИЙ МОДУЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье предпринята попытка рассмотреть содержание понятия «текст с ценностным потенциалом», определить его основные функции и критерии. В данном исследовании автором подчеркивается основополагающая роль текста с ценностным потенциалом в реализации аксиологического подхода в преподавании русского языка как иностранного.

***Ключевые слова*:** русский язык как иностранный; ценностный потенциал; аксиологический подход; текст.

Rudaia Kseniia,
postgraduate student,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
ksu1403@mail.ru

VALUE POTENTIAL TEXT AS A FORMATIVE MODULE FOR THE AXIOLOGICAL APPROACH IMPLEMENTATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article attempts to consider the content of the concept of "text with value potential", to determine its main functions and criteria. In this study, the author emphasizes the fundamental role of a text with value potential in the implementation of an axiological approach in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language; value potential; axiological approach; text.

Необходимость аксиологизации процесса обучения русскому языку как иностранному не вызывает сомнений. Этому вопросу посвящены работы ведущих методистов, таких как А.Д. Дейкина, А.А. Полякова, Е.В. Тарасов, В.А. Ильина и многих других. Авторы отмечают, что этот процесс возник естественно как реакция на культурные и политические изменения в обществе, необходимость воспитания ценностного отношения к русскому языку.

Сегодня аксиологический подход является фундаментальным в образовательном процессе, что отражено в Федеральных государственных стандартах (ФГОС) в виде направленности на овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России [9].

В контексте преподавания русского языка как иностранного обращение к аксиологическим принципам обучения продиктовано пониманием того, что просто научить иностранца говорить по-русски сегодня недостаточно, необходимо комплексно подойти к формированию новой языковой личности и привить любовь и уважение к русскому языку, показав студенту, что владение этим языком помогает развивать его личностные качества и духовно-нравственный потенциал.

По мнению Л.А. Ходяковой, именно тексты являются яркими образцами различных стилей речи, обладающими высокой культурной значимостью и несущими в себе «историко-культурные ценности народа, его духовность, эстетичные по содержанию, форме, структуре и лексическому наполнению» [10].

Актуальность настоящей работы обусловлена недостаточным освещением проблемы аксиологических текстов в методике преподавания русского языка как иностранного, а также потребностью детального определения понятия «текст с ценностным потенциалом», его функций и критериев как формирующего модуля в реализации аксиологического подхода в преподавании РКИ.

Роль текста как проводника культуры в обучении русскому языку отмечается многими учеными. Работы А.Д. Дейкиной, Т.М. Пахновой, О.Н. Левушкиной, Ф.К. Ураковой актуализируют необходимость текстового подхода в процессе изучения языка, а текст рассматривается как важнейшая дидактическая единица, помогающая решать большинство образовательных проблем и задач [3; 6; 8]. По словам ученого О.Н. Левушкиной, именно «концепция аксиологического текстоцентризма играет ключевую роль в современном учебном процессе, поскольку предполагает ориентацию текстовой деятельности на доминирующие в обществе культурные ценности, отраженные в языке и постигаемые с помощью языка, и обладает мощным обучающим и воспитательным потенциалом…» [4].

С.Э. Надха считает, что текст, который имеет в себе яркий аксиологический компонент, – это «зеркало, в котором отражается вся духовно-нравственная жизнь русского человека, все то, ради чего русский человек живет и к чему стремится» [5].

Именно такие тексты смогут мотивировать иностранных студентов к изучению мира ценностей носителей русского языка, смогут помочь увидеть, как он отражается в языке, смогут помочь почувствовать глубину, смысловую емкость и эстетическое совершенство.

Мы согласны с мнением исследователей о том, что формирование ценностного отношения к языку, формирование иноязычного эстетического идеала у иностранных студентов невозможно без текстоориентированного подхода, ведь аксиологический текст содержит представление о материальной и духовной ценности русского языка, характеризуется семантической глубиной, таким образом, являясь формирующим модулем в реализации аксиологического подхода в преподавании РКИ.

Говоря о главенствующей роли текста с ценностным потенциалом в преподавании РКИ, необходимо рассмотреть более детально критерии и функции данной дидактической единицы обучения.

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, рассматривая вопрос введения культурологического и ценностного компонентов в процесс обучения РКИ, выделяли два основных критерия:

1) по функциональности тексты должны быть познавательными и воспитательными;

2) учебно-методическая целесообразность – тексты должны соответствовать современным реалиям жизни, содержать страноведческую ценность, а также исторические сведения, должны быть типичны и известны носителям языка [2].

Н.М. Бадмахалгаева дополняет вышеуказанные критерии и говорит, что также тексты должны отвечать доступности, методической целесообразности и нормам русского языка [1].

С.Э. Надха говорит о следующих критериях аксиологического текста [5]:

1. Аксиологически детерминированная тематика.
2. Культурообразующее лексико-грамматическое наполнение.
3. Эмотивность.
4. Аксиологическая направленность.
5. Аутентичность.

Объединяя воедино все вышеуказанные критерии текстов с ценностным потенциалом, можно получить следующее:

Таблица 1

Текст с ценностным потенциалом

Содержательный критерий	**Функциональный критерий**	**Лингводидактический критерий**
– Информативность, – аксиологически детерминированная лексика, – современность, – типичность,	– Линвострановедческая ценность, – Аксиологическая направленность, – эмотивность	– Аутентичность, – доступность

– культурообразующее лексико-грамматическое наполнение		

Таким образом, можно сделать вывод, что текст с ценностным потенциалом – это комплексная дидактическая единица, которая должна отвечать не только методического аспекту учебной программы, но и быть своеобразным «аккумулятором», вбирающим в себя ценности русского общества для дальнейшего их отражения во вторичной языковой личности студентов.

Список литературы

1. *Бадмахалгаева Н.М.* Культуроведческий текст как средство формирования этнокультурной личности // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1–1. С. 141–145.
2. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., пер. и доп. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.
3. *Дейкина А.Д., Левушкина О.Н.* Характеристика текста как вид учебной деятельности в современном школьном обучении русскому языку // Мир русского слова. 2011. № 2. С. 77–84.
4. *Левушкина О.И.* Аксиологический текстоцентризм как направление аксиологической лингвометодики // Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка (к юбилею профессора А.Д. Дейкиной и ее научной школы): Материалы международной научно-практ. конференции: В 2 ч. Ч. 1 / Науч. ред. А.Д. Дейкина; сост. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, О.Е. Дроздова. М.: МПГУ, 2019. С. 41–47.
5. *Надха С.Э.* Критерии отбора текстов культурологической направленности при реализации аксиологического подхода на занятиях по русскому языку как иностранному // Наука и школа. 2021. № 2. С. 179–186.
6. *Пахнова Т.М.* Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды // Русский язык в школе. 2000. № 4. С. 3–7.
7. *Полякова А.А.* Аксиологизация обучения русскому языку иностранных студентов: к проблеме духовно-нравственного развития личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2007. № 2. С. 19–24.
8. *Уракова Ф.К.* Текст как средство обучения русскому языку в национальной школе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 22. № 53. С. 406–411.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.04.2021) «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (дата обращения: 13.05.2021).

10. *Ходякова Л.А.* Методика интерпретации текста как феномена культуры // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 2. С. 76–81.

Сергеева Елена Ивановна,
кандидат филологических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
e.sergeeva2008@gmail.com

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ ИНВЕРСИИ В ЗАГОЛОВКАХ СОВРЕМЕННЫХ ПЕЧАТНЫХ И ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ

Аннотация. В статье рассматривается изучение иностранными учащимися инверсии в заголовках печатных и электронных средств массовой коммуникации. Инверсия играет важную роль в усилении экспрессивности любого текста, в языке СМИ становится источником новых смыслов. Правила инверсии в русском языке, изменение порядка следования частей, дистантное расположение членов синтаксических групп представляют большую трудность для понимания иностранцами.

Ключевые слова: язык русских СМИ; инверсия; порядок слов; прямой порядок слов; заголовок; тема; рема; интонация.

Sergeeva Elena,
PhD in Philology, associate Professor,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
e.sergeeva2008@gmail.com

THE STUDY OF INVERSION IN MODERN MASS MEDIA HEADINGS BY FOREIGN STUDENTS

Abstract. The inversion is described in the article as a way of the expressional actualization in the Russian mass media texts. Foreign students have to know Russian language inversion rules for comprehension modern mass media information.

Keywords: Russian mass media language; inversion; word order; straight word order; heading; theme; rheme; intonation.

Тексты современных масс-медиа предлагают яркий и разнообразный материал для занятий по русскому языку как иностранному, отражают общие тенденции развития русского языка, основные характеристики современного

общества, его идеологические, нравственные и культурные ориентиры. Изучение языковых особенностей текстов печатных и электронных СМИ иностранными учащимися стало объектом пристального внимания методистов.

Заголовок публикации является важным элементом текста, это начало самого текста. Некоторые исследователи выделяют заголовок в самостоятельный текст, настолько специфичны языковые средства его реализации. В нем выражаются и личностные характеристики автора, и общественно-политические, идеологические, культурные установки издания в целом. Современные СМИ сейчас существуют в конкурентной борьбе за внимание читателя, используя при этом заголовок не столько в номинативной, информационной функции, сколько в рекламной и экспрессивной.

Важную роль в усилении экспрессивности текста играет инверсия. С этой целью в заголовках изменяется порядок следования частей, нередко дистантное расположение частей синтаксической группы, что представляет трудность для понимания иностранцами.

Расположение слов в предложении или в синтаксической группе в разных языках различно. В аналитических языках порядок слов, как правило, не изменяется, в русском – инверсия становится средством выражения определенных семантических и эмоционально- стилистических оттенков, средством создания новых смыслов. В текстах СМИ представлены две основные функции языка: функция сообщения и функция воздействия. Заголовки публикаций в полной мере реализуют обе эти функции.

Вариативность расположения коммуникативных частей русского предложения требует особого внимания преподавателя при обучении иностранцев языку современных СМИ. В нейтральном стиле тема находится перед ремой, в эмоциональной речи возможна перестановка темы и ремы. При этом изменяется интонационное оформление фразы, даже при чтении возникают паузы, которые позволяют выделить наиболее информативные, с точки зрения говорящего или пишущего, части высказывания. Тема, находящаяся после ремы, получает интонацию ИК-1, а рема произносится с ИК-2 или ИК-5 [3, с. 201]. В эмоционально не окрашенной речи, нейтральном стиле ИК-1 интонационно оформляет рему. Ср. заголовки: *В общественном транспорте изменилась стоимость проезда* и *Стоимость проезда в общественном транспорте изменилась* (нейтральный стиль).

В разговорной речи, активно влияющей на язык современных СМИ, порядок слов отличается еще большей свободой и вариативностью. Может нарушаться не только привычный для иностранцев порядок следования синтаксических групп, но и компонентов в их составе: «*Российские* будем покупать *товары»*. Заголовки в печатных и электронных текстах СМИ начинают высказывание с наиболее важного компонента, это не вызывает затруднений у носителя языка. Однако дистантное расположение компонентов словосочетаний для иностранцев, незнакомых с особенностями инверсии в русском

языке, не владеющих семантикой падежей, создает серьезные трудности при восприятии текстов.

Инверсия в печатных и электронных СМИ проявляется по-разному. В электронных СМИ заголовок служит навигатором в потоке текстов, он ориентирует читателя на суть информации, инверсия встречается нечасто, для привлечения читателя чаще используются сегментированные конструкции: «Вспышка «Омикрона» в Израиле может привести к коллективному иммунитету. Но цена его будет высока» [BBC, январь 2022]. В печатных СМИ задача заголовка иная: мотивировать читателя, бегло просматривающего газетную полосу, прочитать тот или иной материал, привлечь внимание необычным, парадоксальным, даже абсурдным заголовком: «Пена бешенства на губах ангела» («Комсомольская правда», декабрь 2021). Газетный заголовок играет прежде всего роль экспрессивную, апеллятивную, рекламную. Не случайно главные газетные заголовки, выделенные графически, сопровождаются дополнительными, выполняющими номинативную функцию: «Союз разрушимый (главный заголовок). Кто выиграл и кто проиграл от развала СССР (дополнительный)» («Аргументы и факты», декабрь 2021).

Номинативная функция в заголовках интернет-СМИ преобладает в коротких текстах информационного характера. В жанрах блога или интервью заголовок по своим экспрессивным особенностям приближается к газетным публикациям: «Люди А. Казахстанская трагедия. Надежда на львов» («Эхо Москвы», январь 2022).

Обучение порядку слов в предложении на занятиях по РКИ уделяется недостаточно внимания. Учащиеся, как правило, воспроизводят порядок слов, свойственный родному языку, или прямой порядок слов фраз нейтрального стиля. Экспрессивные возможности нарушения типичного для русского языка словорасположения им обычно неизвестны, иностранным учащимся непонятно, каким образом изменение объективного порядка слов становится источником создания новых смыслов. Это мешает им адекватно воспринимать разговорную речь и тексты звучащих СМИ, а также тексты в Интернете, отражающие особенности письменной непринужденной речи.

Знакомство иностранных учащихся с текстами современных средств массовой информации происходит в конце начального этапа обучения, их языковые особенности усваиваются студентами в период обучения в университете. На этом этапе они уже владеют навыками прямого расположения слов, но им также необходимы сведения об актуальном членении, стилистических и эмоциональных возможностях инверсии. Они усваивают, что прямой порядок слов может изменяться в экспрессивных целях, что наиболее значимые для говорящего части русского предложения находятся или в начале, или в конце высказывания, при этом меняются местами синтаксические группы, может отрываться один из членов синтаксической группы и располагаться в необычной для него позиции: «В Брюсселе начались перего-

воры России и НАТО» («Московский комсомолец», январь 2022). Материалом для такого рода аудиторных и внеаудиторных заданий могут служить тексты СМИ и особенно, в силу своей лаконичности, заголовки публикаций. Упражнения по преобразованию экспрессивных вариантов словорасположения в стилистически нейтральные помогут учащимся адекватно воспринимать предложения с инверсией.

Изучение возможностей инверсии должно сопровождаться работой над интонацией, поскольку именно интонация и паузы помогают нам выделить значимые отрезки фразы, понять ее смысл. Это особенно важно для понимания текстов звучащих СМИ и текстов Интернета.

Список литературы

1. *Кожина М.Н.* Речеведение. Теория функциональной стилистики: избранные труды (серия «Стилистическое наследие»). М.: Флинта, 2014. 624 с.

2. *Костомаров В.Г.* Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. СПб.: Златоуст, 1999. 330 с.

3. *Русская грамматика.* Т. 2. М.: Наука, 1980. 710 с.

Синельникова Анастасия Андреевна,
магистрант,
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия;
sunshinesinelnikova@gmail.com,

Фекличева Наталья Леонидовна,
магистрант,
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия;
nata.feklicheva@mail.ru

ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА (АНГЛИЦИЗМЫ) В СОДЕРЖАНИИ БАЗОВОГО УРОВНЯ ОБЩЕГО ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость использования лингвометодического потенциала интернационализмов с целью улучшения восприятия инофонами аутентичных материалов на начальном этапе обучения. Приведены результаты апробации предлагаемой системы упражнений и

заданий для подтверждения эффективности выдвинутой концепции. Представленный в статье материал дополняет нормативно-методические документы, принятые в методике преподавания РКИ, с учетом интересов современных молодых людей.

Ключевые слова: текст; аутентичные материалы; интернационализмы; мода.

Sinelnikova Anastasia,
postgraduate,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia;
sunshinesinelnikova@gmail.com,

Feklicheva Natalia,
student,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia;
nata.feklicheva@mail.ru

INTERNATIONAL VOCABULARY (ANGLICISMS) IN THE CONTENT OF THE BASIC LEVEL OF GENERAL KNOWLEDGE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article discusses the need to use the linguistic and methodological potential of internationalisms in order to improve the perception of authentic materials at the initial stage of learning. The results of the approbation of the proposed system of exercises and tasks to confirm the effectiveness of the proposed concept are presented. The article material complements the normative and methodological documents adopted in the teaching methodology of the RFL, taking into account the interests of modern young people.

Keywords: text; authentic materials; internationalisms; fashion.

Одним из важнейших достижений последних десятилетий в области теории и методики преподавания РКИ явилось создание многоуровневой российской государственной системы тестирования (ТРКИ). В рамках ТРКИ были выделены шесть сертификационных уровней общего владения русским языком как иностранным (Элементарный, Базовый, Первый, Второй, Третий и Четвертый). В соответствии с «Программой по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение» иностранный учащийся должен уметь реализовывать три группы интенций (1. сообщить, что он хочет купить, сколько предметов он хочет купить, какого цвета, какого размера, что ему не подходит, не нравится предлагаемая вещь, 2. узнать, где можно купить нужную вещь, имеется ли в наличии нужная вещь, имеется ли вещь

нужного размера, цвета, фасона, сколько стоит нужная вещь. Как называется эта вещь по-русски, где можно заплатить за покупку; 3. попросить нужную вещь, показать указанную вещь, поменять предложенную вещь, объяснив причину обмена, разрешить примерить выбранную вещь) в такой ситуации общения, как «В магазине (в киоске, кассе)» [5, с. 10]. В качестве эффективного средства обучения целесообразно использовать, на наш взгляд, аутентичные материалы, посвященные тенденциям в сфере моды.

Текст является важной учебной единицей в рамках преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Грамотно подобранная текстотека повышает эффективность учебного процесса. Методисты выделяют следующие виды текстов: искусственно созданные, адаптированные и аутентичные. Первые два вида широко используются в практике преподавания РКИ на начальном этапе обучения. Аутентичные материалы включают в учебный процесс преимущественно на продвинутом этапе обучения (ТРКИ-1 и выше). Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин отмечают: «Аутентичные материалы характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм <…> отражают национальные особенности и традиции построения и функционирования текстов» [1, с. 34]». С нашей точки зрения, аутентичные материалы способствуют не только формированию коммуникативной компетенции, но и погружению студентов в языковую среду, что является особенно актуальным для инофонов в условиях пандемии. Мы считаем важным использовать аутентичные тексты уже на начальном этапе обучения, однако необходимо выбирать правильные способы работы с данными материалами.

В современном русском языке отмечается большое количество интернациональных слов, которые делают аутентичные тексты более понятными для инофонов. Е.Н. Барышникова и Д.В. Кажуро считают, что «применительно к методике обучения РКИ можно говорить об особой полифункциональной дидактической ценности интернационализмов для преподавания языка на всех этапах обучения – в том числе и на самом первом занятии – ввиду разнородности, системности, частотности и распространённости данного класса лексики по самым разным концептологическим и стилистическим стратам языка и лингвистической картины мира» [3, с. 168]. Действительно, интернационализмы можно встретить в таких сферах, как спорт, бизнес, экономика, менеджмент, маркетинг и др. Особенно много интернациональных лексем наблюдается в сфере моды, в том числе из английского языка (*худи, бомбер, свитшот, челси, мартинсы, бомбер, мастхэв*, *шоппер, кардиган, кроп-топ, тренч и др*.). Рассмотрим лексический минимум базового уровня на предмет представленности в нем заимствованных слов тематической группы «Мода»: весенний (исконное), выбирать – выбрать (исконное), дарить – подарить (исконное), длинный (исконное), зимний (исконное), зонт (от нидерландского zonnedek), короткий (исконное), костюм (от французского *costume*), куртка (от латинского *curtus*), красивый (исконное), легкий (исконное), летний (исконное), менять – поменять (исконное), модный (от

французского *mode*), обувь (исконное), одеваться – одеться (исконное), одежда (исконное), очки (исконное), пальто (от французского *paletot*), платье (исконное), плащ (исконное), покупать – купить, рубашка (исконное), сапоги (исконное), светлый (исконное), современный (исконное), ***спортивный (от английского sport)***, сумка (исконное), темный (исконное), теплый (исконное), туфли (от немецкого *tuffel)*, узкий (исконное), тяжелый (исконное), шапка (от французского *chapel*), шарф (от немецкого *scharfe*), широкий (исконное), юбка (от французского *jupe*) [2]. Таким образом, найден только один англицизм. С нашей точки зрения, интернациональная лексика английского происхождения модной тематики должна быть включена в лексический минимум на рецепцию и на продукцию (для определённых групп иностранных учащихся). Совместно с преподавателями подготовительного факультета НИУ «Белгородский государственный университет» нами был проведен опрос среди трех групп учащихся из Египта и Китая (37 инофонов) в декабре 2020 года: 1. Является ли тема «Мода» актуальной для Вас? 2. Какие интернационализмы Вы чаще всего слышали в речи носителей? 92 % опрошенных считают тему «Мода» актуальной. Однако она не входит в «Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень». С учетом изменений, происходящих в современном мире, мы рекомендовали бы включить тему «Мода» в данный нормативно-методический документ и дополнить лексический минимум актуальной интернациональной лексикой английского происхождения тематической группы «Мода». Интернационализмы, отобранные с помощью проведенного нами опроса (*оверсайз, худи, шорты, слипоны, бренд, дизайнер, масс-маркет, блейзер, джинсы, сникеры*), были проверены на частотность с помощью SEO-инструментария («*подбор слов Яндекса»* и «*Google Trends»* [6; 9]).

В рамках данного исследования совместно с преподавателями подготовительного факультета НИУ «Белгородский государственный университет» нами была проведена апробация системы упражнений и заданий среди учащихся двух групп (24 человека) из Египта, владеющих русским языком на Базовом уровне и английским языком на уровне В1. На базе отобранного материала нами была разработана система упражнений и заданий, которую мы предложили выполнить учащимся.

Задание 1. А. Найдите английские эквиваленты к русским словам

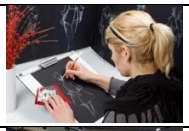
оверсайз	slip ons
худи	Blazer
шорты	mass-market
слипоны	Jeans
бренд	Oversize
дизайнер	Sneakers
масс-маркет	hoodie
блейзер	Brand
джинсы	Shorts

сникеры	Designer

Задание 1. Б. Заполните пропуски в предложениях подходящими по смыслу словами из таблицы.

1. В масс-маркете можно купить … .
2. Можно сочетать … с майками.
3. Я знаю многих … с мировым именем.
4. Из обуви я люблю носить удобные … .
5. Я знаю многих … одежды.
6. Оверсайз - рубашки можно дополнить … .
7. Под … я люблю надевать рубашку.

Задание 2. Соотнесите слова из таблицы с номерами картинок

оверсайз		1
худи		2
шорты		3
слипоны		4
бренд		5
дизайнер		6
масс-маркет		7
блейзер		8

джинсы	 9
сникеры	 10

Задание 3.А. Прочитайте тексты

Модель на прогулке и ланче с Джастином Бибером

Кажется, Джастин и Хейли Бибер очень серьезно относятся к выражению «все мое – твое». Супруги делят жизнь, дом, быт и еще кое-что, не менее важное – гардероб. Модель регулярно можно заметить в ***оверсайз***-рубашках и длинных ***худи,*** которые она, очевидно, заимствует из гардероба мужа. Их она носит на манер платьев.

Рискованные образы Хейли обычно дополняет маленькими ***шортами***, практически незаметными под ***худи***. А в качестве обуви выбирает что-то комфортное – например, ***слипоны*** или, как в данном случае, белоснежные adidas.

Демократичные *бренды*

Вопреки всеобщему мнению, гостьи Недель моды носят не только вещи из последних коллекций ***дизайнеров*** с мировым именем. Многие из них предпочитают покупать базовые вещи, идеальные для капсульного гардероба, в ***масс-маркете***. Вот минимальный набор: ***блейзер, джинсы***, майки, летящие брюки и рубашки.

Шорты

Многие верят, что шорты идут только худым длинноногим девушкам. Спешим разуверить. Найдите свой фасон и длину, чтобы убедиться, что **шорты** легко займут почетное место в вашем капсульном гардеробе. Льняные ***шорты*** уже заменили юбки-карандаш и набившие оскомину велосипедки в гардеробах опытных редакторов моды. Днем сочетайте ***шорты*** с майками и ***сникерами***, а вечером накидывайте ***блейзер*** и переобувайтесь в лодочки [8].

Задание 3. Б. Ответьте на вопросы к текстам.

1. Какую одежду носит Хейли Бибер в повседневной жизни?
2. Какие худи предпочитает носить Хейли Бибер?
3. Какие рубашки предпочитает носить Хейли Бибер?
4. Чем из одежды Хейли Бибер дополняет свои образы?
5. Какую обувь Хейли Бибер предпочитает носить в повседневной жизни?
6. Кому идут шорты?
7. Чем заменили опытные редакторы моды юбки-карандаши и велосипедки?
8. С чем можно сочетать шорты днем, а с чем – вечером?

Задание 4. Примите участие в обсуждении следующих вопросов.

1. Какая одежда есть у Вас в гардеробе?
2. Нравится ли Вам одежда оверсайз?
3. Вы покупаете вещи в масс-маркете или предпочитаете вещи от дизайнеров?
4. Какую обувь Вы носите?
5. Как Вы сочетаете повседневную одежду?

Задание 5. Работаем в парах. Примите участие в диалоге.

Вы работаете продавцом-консультантом в масс-маркете. К Вам обратился покупатель. Он собирается на вечеринку к друзьям и просит помочь подобрать ему одежду. Решите эту задачу в разговоре с продавцом.

Задание 6.А. Вы хотите купить новую модную одежду. Напишите своему другу сообщение в мессенджере. Попросите его посоветовать, какую модную одежду можно купить в масс-маркете.

Задание 6.Б. Ответьте другу. Посоветуйте, какую модную одежду может купить Ваш друг в масс-маркете.

В ответе должно быть не менее 10 предложений.

В ходе апробации выяснилось, что интернационализмы облегчают инофонам понимание аутентичных материалов. Все учащиеся успешно справились с выполнением предтекстовых заданий. Английский язык является для них языком-посредником, что в значительной степени облегчило семантизацию лексем. Учащиеся успешно прочитали тексты и ответили на вопросы к ним. У 20% участников были трудности с третьим предложением в четвертом упражнении (вместо слова *дизайнер* употребляли лексему *бренд*). Причина связана с несформированностью языкового компонента коммуникативной компетенции. Форма родительного падежа *многих* указывает на одушевленность последующего существительного. Все учащиеся охотно приняли участие в обсуждении вопросов, поставленных в четвертом упражнении, активно употребляя в своих высказываниях интернационализмы. Инофонам особенно понравилось коммуникативное задание. Они составляли диалоги в парах в сессионных залах на платформе Zoom. Выполняя шестое задание, 10% учащихся написали текст от 5 до 7 предложений, что не соответствовало требованиям. Интернационализмы и информация, извлеченная из текстов, помогли учащимся составить свои связные устные и письменные высказывания.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что выдвинутая нами концепция верна: использование интернациональной лексики на начальном этапе обучения позволяет облегчить восприятие и понимание инофонами информации, содержащейся в аутентичных текстах. С учетом изменений, происходящих в современном мире, мы рекомендуем включить тему «Мода» в «Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый

уровень» и дополнить список слов, входящих в Лексический минимум Базового уровня, интернационализмами тематической группы «Мода».

Список литературы

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов ипонятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Андрюшина Н.П.* Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. 4-е изд., испр. М.: Златоуст, 2011. 116 с.
3. *Барышникова Е.Н., Кажуро Д.В.* Дидактическая многофункциональность интернационализмов в практике преподавания русского языка как иностранного // Известия Саратовского университета. 2019. № 2. С.164–168.
4. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. 2-е изд., испр. и доп. М.; СПб.: Златоуст, 2001. 32 с.
5. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень: Учебное пособие / З.И. Есина, А.С. Иванова, Н.И. Соболева и др. М.: РУДН, 2010. 185 с.
6. Подбор слов Яндекса. URL: https://wordstat.yandex.ru (дата обращения: 20.12.2021).
7. *Тригуб Л.Г.* Процесс заимствования в сфере моды и одежды как фактор межкультурной коммуникации // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2011. № 2 -1. С. 219–223.
8. ELLE. URL: https://www.elle.ru/moda/fashion-blog/tolstovka-iz-garderoba-boifrenda-krossovki-adidas-ozweego-kheili-biber-dokazyvaet-chto-khodit-na-svidaniya-mozhno-ne-tolko-v-platyakh/ (дата обращения: 20.12.2021).
9. Google Trends. URL: https://trends.google.ru/trends/?geo=RU (дата обращения: 20.12.2021).

Соколова Галина Евгеньевна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
gesokolova@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЭСТЕТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу способности иностранных учащихся эмоционально воспринимать эстетические языковые и речевые ценности, интересоваться ими, распространять их на свое эмотивное поведение, деятельность, работу, определяя таким образом свое положительное отношение к ним и формируя ценностное отношение к эстетике русского языка и речи.

Ключевые слова: эстетика; ценностное отношение; свойства языка; качества языка; лингвострановедение; игра; творческое взаимодействие

Sokolova Galina,
PhD in Pedagogy,
associate Professor,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
gesokolova@mail.ru

FORMATION OF A VALUE ATTITUDE TO THE AESTHETICS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH AMONG FOREIGN STUDENTS

Abstract. The article is devoted to the analysis of the ability of foreign students to emotionally perceive aesthetic language and speech values, to be interested in them, to spread them to their emotive behavior, activities, work, thus determining their positive attitude to them and forming a value attitude to the aesthetics of the Russian language and speech.

Keywords: aesthetics; value attitude; Language properties language quality; linguistics and country studies; game; creative interaction

Проблема эффективности и успешности подготовки иностранных студентов может быть решена только в том случае, если конечной целью учебного и воспитательного процессов будет формирование всесторонне развитой личности. Важным условием для этого служит знакомство иностранных

студентов с эстетикой русского языка и речи, формирование у них ценностного отношения к красоте и богатству русского языка, развитие эстетического вкуса, интереса, умения оценивать различные эстетические свойства и качества языка и речи, желания «совершенствоваться в изучаемом языке, овладеть не только правильной (соответствующей нормам литературного языка) русской речью, но и такой речью, которая может быть оценена носителями русского языка как выразительная, богатая, красивая, чистая, точная и т.д.» [2, с. 49].

Одним из главных факторов, обеспечивающих возможность овладения иностранными учащимися знаниями по эстетике русского языка и речи, является совместная работа и взаимодействие преподавателя РКИ и самих студентов. Оно может выражаться во взаимопомощи, взаимоуважении, доверительном сотрудничестве во всех областях общения. Е.И. Пассов отмечал, что «… личностная, смысловая, эмоциональная контактность участников образовательного процесса, это умение выбирать по отношению к собеседнику (учащемуся) такой способ общения, который бы наилучшим образом отвечал индивидуальным особенностям партнеров по коммуникации» [5, с. 3].

Т.М. Балыхина называет преподавателя русского языка как иностранного «общественным организатором», «законодателем» в области языка. «Он тот, кто может и должен объяснить, увлечь, убедить, обратить в свою веру, соединить в себе тонкость диалектика, мысль философа, язык поэта, память юрисконсульта, голос трагика и, наконец, жесты и грацию великих актеров» [1, с. 55].

Важным условием подобной совместной работы необходимо признать возможность обучаемых воспринимать эстетические свойства и качества русского языка, способность студентов к выражению чувств, эмоций, переживаний, воодушевления. Также желательным является наличие у иностранных учащихся чувства меры, ритма, гармонии, музыкального слуха и речевого чутья.

В случае, когда преподавателю удается затронуть эмоциональную сферу учащихся, пробудив у них чувства радости, удовольствия, заинтересованности (печали, жалости, сочувствия, сопереживания), то в процессе чтения художественных текстов, анализа образцов русской речи, изучения конкретных языковых явлений, у студентов возникают эстетически ценностные переживания, происходит формирование ценностного отношения к эстетике русского языка.

Чтобы вызвать у иностранных учащихся интерес к изучению русского языка, стремление вникнуть в его эстетические особенности, научиться говорить правильно и красиво, соблюдая «лексико-грамматические нормы, точность, эстетическую красоту, выразительность, образность и т. п.» [4, с. 15], надо познакомить их непосредственно с употреблением особых языковых единиц: фонетическим благозвучием, лексической полнотой и ярко-

стью, многогранностью, образностью, пластичностью, точностью, соотнесенностью с услышанным или прочитанным литературным произведением, внутренними правилами и закономерностями развития языка, стройностью синтаксических конструкций, законом асимметрии языкового знака, образными фразеологическими вкраплениями, русской национальной языковой спецификой и т. д.

Также целесообразно использовать разнообразные формы учебной работы, которые были бы интересны и привлекательны для студентов и имели прагматическую цель - изучение эстетики языка и речи. Примером таких видов работ могут служить различного рода игры. Например, игры с лингвострановедческой и лингвокультурологической составляющей, направленные на развитие лингвокультурологической компетенции, совершенствование коммуникативно-познавательных умений, систематизацию и углубление знаний о России и русском языке, сопоставление полученной информации с традициями и феноменами иных лингвокультур. В подобных играх, по словам М.А. Дрога, содержится «… информация этнического, социального, культурного характера, удовлетворяющая коммуникативные, познавательные, эстетические потребности учащихся, обеспечивается устойчивый интерес к изучению языка, поддерживаются мотивы — стимулы к совершенствованию речевой деятельности» [3, с. 92].

1. Кластер «Русский язык». Студенты должны составить кластер по теме «Эстетика русского языка». Кластер – это графически организованный материал. В центре доски записывается ключевое слово – тема: «Русский язык», а от него рисуются стрелки в разные стороны к другим словами, связанным с этой темой, которые должны придумать сами студенты. Постепенно учащиеся, которые не смогут придумать новое слово, будут выбывать из игры. Выигрывает тот, кто останется самым последним при составлении кластера.

2. Игра «Угадай героя». На доске перед студентами размещены портреты и фотографии «героев» игры: русские писатели, поэты, живописцы, музыканты, полководцы, политики, артисты и т.д. (количество картин и фотографий зависит от уровня владения языком иностранными учащимися). Ведущим игры является преподаватель, он стоит перед учащимися и характеризует по очереди каждого из «героев». Задача студентов - как можно быстрее угадать того «героя», о котором говорил преподаватель. Тот, кто ответил первым правильно, получает один балл. Таким образом, выигрывает студент, который знает больше информации о русской литературе, культуре, искусстве, истории.

3. Игра «Город». Преподаватель предлагает иностранным учащимся составить презентацию по теме «Город», используя:

– синонимы: *строить – возводить – сооружать – воздвигать; перестраивать – переделывать – преобразовывать; известный – прославленный – знаменитый*;

– антонимы: *центр – окраина; строить – разрушать; общественный – индивидуальный; столичный – провинциальный*;

– паронимы: *верхний - высокий – высотный; искусственный – искусный; жилой – жилищный*.

Эта игра, воспитывая у иностранных учащихся эстетические умения и навыки, одновременно включает в себя лингвистический, лингвострановедческий и креативный подходы. Ее лучше предлагать в качестве домашнего задания, когда у студентов есть достаточно времени для приготовления презентации – рассказа о красоте какого-либо города. Чаще всего учащиеся выбирают или Москву – место своей учебы, или свой родной город.

Стремление у иностранных учащихся к постоянному совершенствованию в изучении языка, знакомству с литературой, искусством, культурой, традициями, обычаями русского народа расширяет эмоционально ценностный опыт студентов, способствуя формированию их собственного индивидуального отношения и творческого взаимодействия с эстетическими ценностями русского языка и речи.

Список литературы

1. *Балыхина Т.М.* Структура и содержание российского филологического образования: методические проблемы обучения русскому языку. М.: Российский ун-т дружбы народов, 2009. 385 с.

2. *Дейкина А.Д., Кулаева Г.М.* Формирование представлений об эстетическом идеале в процессе обучения русскому языку как иностранному // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2007. № 2. С. 49–54.

3. *Дрога М.А.* Лингвокультурологический компонент на уроках РКИ // Мир русского слова. 2015. № 3. С. 91–93.

4. *Костомаров В.Г.* Наш язык в действии: очерки современной русской стилистики. М.: Гардарики, 2005. 287 с.

5. *Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царькова Б.В*. Учитель иностранного языка: мастерство и личность. М.: Просвещение, 1993.159 с.

Стародубова Ольга Юрьевна,
кандидат филологических наук, доцент,
Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия;
oystarodubova@mail.ru

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТОВ МЕДИЙНОГО ДИСКУРСА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: ПЕРВИЧНАЯ И ВТОРИЧНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению сложностей интерпретации текстов медийного дискурса в практике преподавания русского языка иностранцам. В связи с доминантой медиацентризма этот вопрос становится наиболее актуальным и для носителей, и для изучающих язык и культуру, так как тексты содержат модель национальной картины мира, систему базовых национальных и универсальных ценностей, концептов. Именно поэтому необходимо учитывать соотношение в медиадискурсе первичной и вторичной реальности, а также те ключевые позиции, которые содержат имплицитную информацию: прецедентность, субъект как категория, ресурсы метаграфемики и т. п.

Ключевые слова: медийный дискурс; медиацентризм; декодирование; субъект; метаграфемика; инофон.

Starodubova Olga,
PhD in Philology
Moscow State Linguistic University,
Moscow, Russia;
oystarodubova@mail.ru

INTERPRETATION OF MEDIA DISCOURSE TEXTS IN PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: PRIMARY AND SECONDARY REALITY

Abstract. The article is devoted to the consideration of the difficulties of interpreting the texts of media discourse in the practice of teaching Russian to foreigners. In connection with the dominance of mediacentrism, this issue becomes the most relevant for both native speakers and students of language and culture, since the texts contain a model of the national picture of the world, a system of basic national and universal values, concepts. That is why it is necessary to take into account the ratio of primary and secondary reality in the media discourse, as well as those key positions that contain implicit information: precedence, subject as a category, metagraphics resources, etc.

Keywords: media discourse; mediacentrism; decoding; subject; metagraphics; inophon.

На рубеже XX–XXI столетий в связи с интенсификацией межкультурного общения особенно актуальными становятся вопросы изучения языка и культуры, которые сопряжены с пониманием, декодированием текстов. В эпоху глобализации происходят кардинальные изменения картины мира современного человека – эти метаморфозы отражает текст.

Медийный дискурс становится доминантной формой *моделирования картины мира* и *транслирования* базовых универсальных и национальных ценностей в сознание массовой аудитории [3; 6; 7]. *Медиацентризм* приходит на смену литературоцентризму, в связи с чем несколько меняются акценты в изучении языка и культуры, в том числе в рамках преподавания РКИ: приоритетными для исследования становятся медийные тексты – от рекламы до проблемной статьи и более крупных форм. В этом случае необходимо изучать закономерности, а также ресурсы смыслопорождения в текстах массмедиа, для того чтобы понять механизм преобразования *первичной действительности* (объективной реальности, происходящих событий) во *вторичную*, то есть текстовую [2; 4; 5].

Важно понимать, что при этом происходит, каков характер трансформаций событийности, в каком виде она доходит до реципиента. Необходимо также помнить, что современные массмедиа утратили констатирующий характер – его вытеснил *интерпретативный*, оценочный [4; 5]. Медийный дискурс в целом приобретает черты *манипулятивного*, конструирует необходимый, выгодный генерализованному субъекту (властный дискурс, за которым стоит коллективный автор – определенная социальная, политическая группа и т.п.) смысл, образ события, факта. При этом применяются *средства непрямого воздействия*: на уровне прагмалингвистики – это целый ряд *тактик, метаграфемика,* а также ресурсы всех уровней языка – от фонетики до грамматики [1; 7].

Например, *умалчивание (вытеснение)*, то есть изъятие из пресуппозиции события некоторых фактов, указывающих на причину происходящего (инцидента), – это способствует искажению образа самого события, моделирует отличную от реальной концептуальную оппозицию *свое – чужое*, а также соответствующий конфликт – так осуществляется манипуляция читательским сознанием, в результате чего возникает необходимая генерализованному субъекту *вторичная* (*виртуальная*) реальность, на фоне которой в сознании реципиента постепенно конструируется определенная картина мира, система интерпретативных, оценочных и поведенческих моделей. Подобная тактика в сочетании с *фрагментацией*, то есть выборочным отражением только определенной части происходящего, использовалась, например, при освещении известных событий криминального характера с участием мигрантов в Германии, при этом СМИ детально описывали кульминационную

фазу – массовые беспорядки, приведшие к трагедии, но умалчивали о том, что послужило причиной преступления [7].

При освещении указанных и подобных фактов используются тактики *аналогизации* – упоминание прецедентов с известным финалом (в той же или другой стране в более ранний период), что провоцирует прогнозирование соответствующего завершения события, настраивает читателя на нужный ракурс восприятия, а также *гиперболизации*, то есть преувеличения угрозы конфликтной стороны за счет в том числе собственно языковых ресурсов (личные и притяжательные местоимения, оценочные номинации субъектов, прецедентность, концептуальная метафора и др.): *они, мигранты, чужие, пришельцы, мусульмане, приступ беженства, станет ли убийца французского учителя национальным героем Чечни* и т.п. При этом внимание реципиента акцентируется (тактика *акцентации*) на целом ряде идентичностей субъектов–участников конфликтной стороны. Все это способствует эскалации конфликта, а отнюдь не только освещению события. Конфликтогенности и формированию манипулятивного характера медиатекста способствует тактика *обобщения*, или *перенесения* всего негатива, связанного с конкретными участниками, на всех носителей подобных национальных, гендерных, религиозных и других идентичностей.

В результате применения описанных тактик возникают *ножницы смысла*, то есть разница, а иногда контраст между первичной и вторичной реальностью, эксплицитом и имплицитной концептуальной текстовой информацией. Применение тактик и языковых приемов закрепляет соответствующую оценку через формирование стереотипных представлений в рамках этноспецифичного культурно-идеологического контекста [3].

Все это важно знать инофону для объективного декодирования медиадискурса, реконструкции затекстовой действительности, вычленения реальной модели факта, конструирования действительной, а не интерпретативной событийности, а также для формирования картины мира изучаемого языка.

Еще одним значимым механизмом конструирования виртуальной реальности в медийном дискурсе в рамках *поликодовых, креолизованных* текстов является визуализация образа события или определенной поведенческой модели за счет средств *метаграфемики*. При этом небуквенные ресурсы также способны формировать *ножницы смысла* и становятся средством непрямого воздействия на сознание потребителя. Например, социальная реклама, по определению направленная на стабилизацию обстановки в обществе, может содержать побочные эффекты, то есть эксплицитно транслировать определенную поведенческую модель, но имплицитно (намеренно или нет) провоцировать конфликт.

Обратимся к примерам. Креолизованный текст (реклама в поездах метро), в котором представлены правила ношения медицинской маски, содержит цветовое и пространственное решение (ресурсы *топографемики*): в

левой части текста – схематическое изображение лица девушки (с легкомысленным выражением) в маскарадной маске на глазах, под рисунком подпись прописными буквами (средства супраграфемики) красного цвета – *неправильно* с восклицательным знаком. На правой стороне – серьезное и торжественное лицо молодого человека в маске, закрывающей нос, и надпись также прописными буквами синего цвета – правильно. На первый взгляд, смысл очевиден – формирование культуры поведения в условиях пандемии, но при этом возникают *ножницы смысла* – провоцируется гендерный конфликт, который возникает как побочный эффект неграмотной рекламной продукции. Подобный эффект может намеренно закладываться в медиатекст. Например, в условиях пандемии возникает множество текстов социальной рекламы, в которых ключевой задачей становится формирование новой поведенческой модели, сопряженной с заботой о близких, однако в ряде случаев агрессивная метаграфемика (красный цвет, прописные буквы и т.д.), а также языковые средства (антитеза, восклицательные и вопросительные конструкции, личные местоимения и т.д.) – *мне привита ответственность – сделай прививку!; мы сделали прививку! – а ты?; сколько еще должно умереть, чтобы ТЫ сделал прививку;* – провоцируют резкую поляризацию общества, конфликты, а не способствуют стабилизации обстановки.

Таким образом, изучение языка и культуры, формирование национальной картины мира в сознании инофона, а также носителя происходит сквозь призму интерпретации текстов массмедиа, поэтому особенно важно изучение закономерностей построения текстовой модели, а также формирование у инофонов умения декодировать *вторичную* (виртуальную) действительность, реконструировать первичную, реальную событийность, видеть *ножницы смысла*, т.е. несовпадение означенных реальностей, эксплицита и имплицитной информации. Кроме того, необходимо формирование навыка вычленения в рамках *поликодовых* текстов медийного дискурса *механизмов* и *приемов непрямого воздействия* на реципиента – от ресурсов прагматики (тактики и стратегии), метаграфемики (шрифт, знаки препинания, иллюстрации, которые способствуют визуализации образа события и т.д) до собственно языковых приемов – прецедентность, метафорика, концептуальная нагрузка номинаций, местоимений, особенности глагольных форм, синтаксических конструкций и т.д).

Список литературы

1. *Аникаева А.А.* Сущность графических невербальных средств в печатной рекламе // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. 2011. № 12 (107). Вып. 10. С. 186–191.

2. *Богомолова Н.Н.* Социальная психология массовой коммуникации: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2008. 191 с.

3. *Добросклонская Т.Г.* Новостной дискурс как объект медиалингвистического анализа // Дискурс современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования; Актуальные проблемы современной медиалингвистики и медиакритики в России и за рубежом: II Международная научно-практическая конференция и II Международный научный семинар: Сборник научных работ / Под ред. Е.А. Кожемякина, А.В. Полонского.
Белгород: ИД «Белгород», 2016. С. 13–22.

4. *Миронов В.В.* Трансформация культуры в пространстве глобальной коммуникации // Медиаскоп. 2009. Вып. 2. URL: htt p://www.mediascope.ru/трансформация-культуры-в-пространстве-глобальной-коммуникации (дата обращения: 20.11.2020).

5. *Павлова Е.Д.* Средства массовой информации – инструмент скрытого воздействия на сознание: социально-философский анализ. М.: Наука, 2007. 206 с.

6. *Стародубова О.Ю.* Аспекты интерпретации текста. М.: Проспект, 2021. 48 с.

7. *Стародубова О.Ю.* Медийный дискурс и вторичное лингвокогнитивное моделирование // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: Сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 29 апреля 2020 г.: В 2 т. / Под общ. ред. А.В. Должиковой, В.В. Барабаша. М.: РУДН, 2020. С. 277–284.

Степанян Елена Валерьевна,
старший преподаватель,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
stepanyanev@yandex.ru,

Шарликова Любовь Гертрудовна,
старший преподаватель,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
sharlikova-l@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИЗАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СОВЕТСКОГО ВРЕМЕНИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК В УСЛОВИЯХ ВНЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению фразеологизмов советского времени на уроках РКИ. В качестве обучающего средства, способствующего

расширить знания иностранных студентов о русской фразеологии, были выбраны художественные фильмы советского времени. Работа с аутентичными видеоматериалами, особенно в условиях внеязыковой среды, представляется наиболее интересной, вносит в учебный процесс разнообразие и занимательность, повышает интерес к русскому языку.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; фразеология; внеязыковая среда; советская эпоха; кинематограф.

Stepanjan Elena,
Senior lecturer
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
stepanyanev@yandex.ru,

Sharlikova Ljubov,
Senior lecturer
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
sharlikova-l@mail.ru

FEATURES OF SEMANTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE SOVIET ERA FOR STUDENTS STUDYING RUSSIAN IN AN EXTRA-LINGUISTIC ENVIRONMENT

Abstract. The article is devoted to the study of phraseologisms of the Soviet era in the lessons of RCI. As a teaching tool to expand the knowledge of foreign students about Russian phraseology, feature films of the Soviet era were chosen. Working with authentic video materials, especially in a non-linguistic environment, seems to be the most interesting for students, introduces diversity and entertainment into the educational process, increases interest in the Russian language.

Keywords: Russian as a foreign language; phraseology; non -linguistic environment; Soviet times; cinematography.

В лексико-фразеологическом составе русского языка, находящегося в состоянии постоянного движения, отражаются все изменения жизни страны: политические, экономические, научные, культурные и бытовые. Особенно активно этот процесс происходил в советский период, что не могло не изменить языковую ситуацию в целом и повлиять на процесс появления фразеологизмов, которые отражали изменения и характеризовали новые явления. Именно в это время в лингвистике сложилась диглоссия, то есть «существование двух форм языка, распределенных по сферам употребления. Наряду с обыденным русским языком возникла еще одна его разновидность, называе-

мая в лингвистике по-разному: «советский язык», «тоталитарный язык», «ритуальный язык», «жаргон власти», «советский новояз» [1, с. 4]. Этот период не только значительно изменил языковую систему тех лет, но и нашел отражение в национальной культуре, «в том числе в огромном вербальном макротексте того времени, поскольку в каждой сфере жизнедеятельности советского народа (наука, производство, искусство, в том числе художественная литература и т. д.) были созданы творения, нужные и интересные для последующих поколений россиян» [4, с. 22]. Основные изменения коснулись лексики и фразеологии русского языка – появились советизмы, ключевые слова эпохи, выражающие идеологию того времени. Такие лексические изменения соответствовали традиционным способам языковой репрезентации концептов «средствами с повышенной экспрессивностью, то есть «сильными выражениями», сочетающими в себе еще и картинно-образное представление действительности» [4, с. 24].

В полной мере экспрессивность номинации проявилась и в создании художественных фильмов, когда кино стало самым массовым из искусств, «поставщиком моделей поведения для среднего носителя современной культуры. Именно кинематограф и его позднейшее ответвление – телевидение – являются источником большинства текстовых реминисценций (цитат, аллюзий, упоминаний), функционирующих в повседневной коммуникации» [2, с. 8]. Благодаря кинематографу большое количество фразеологических единиц пополнили состав фразеологии в советское время. В лексиконе появились яркие названия, экспрессивные высказывания персонажей художественных фильмов.

Фразеологизмы советского времени имеют ярко выраженную специфику, они отражают реальные факты жизни народа, его общественный опыт. Благодаря изучению фразеологических единиц иностранные студенты формируют не только лингвистическую, но и страноведческую компетенцию, ведь «лексическое значение слова всегда догружено историко-культурными и социально-оценочными коннотациями своего времени» [3, с. 179]. Тем более, не все реалии советского времени безвозвратно ушли в прошлое, многие из них актуальны сегодня и являются важной частью современной жизни. Но из-за идеологизации лексики, появления в ней большого количества слов общественно-политического характера многие способы семантизации (например, передача смысла при помощи синонимов и антонимов, использование перевода и др.) становятся неэффективными. Использование наглядности, требующей визуального сопровождения, может вызвать интерес учащихся к определенному историческому периоду, будет способствовать более осмысленному изучению русского языка.

Последние несколько лет обучение иностранных студентов русскому языку происходит во внеязыковой среде, что имеет свои трудности и особенности. Если в языковой среде учащиеся постоянно окружены зрительными, слуховыми, культурными опорами, то вне среды эти опоры или отсутствуют

совсем, или носят искусственно созданный характер. Именно поэтому во внеязыковой среде существенно возрастает роль обучающих средств. Задачей преподавателя РКИ является максимально возможное погружение в русскую действительность. Этому способствует знакомство с русской культурой, в частности, русской кинематографией, которая помогает лучше представить образ страны изучаемого языка.

Любой художественный фильм представляет собой продукт художественного творчества, воплощенный в авторский сценарий, где зритель воспринимает текст аудиовизуально. В советское время были созданы фильмы, в которых кинотексты стали не только атрибутом советской эпохи, но и принадлежностью языкового времени. Работая с материалами кинотекста на занятиях по РКИ, студенты-иностранцы не только знакомятся с историей и культурой страны изучаемого языка, исследуют ситуативный контекст, но и имеют возможность погрузиться в моделируемую реальность.

При отборе видеоматериалов для изучения фразеологизмов советского времени мы остановились на основных жанрах популярного кинематографа: комедии («Добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещен»), военном фильме («А зори здесь тихие»), мелодрамах («Доживем до понедельника», «Осенний марафон»).

В работе над фильмом выделяется несколько этапов. Остановимся на первом – этапе предварительного снятия языковых и лингвострановедческих трудностей. Важным здесь является страноведческий комментарий. После такого комментария можно переходить к вероятному прогнозированию, предвосхищению хода событий – «Как вы думаете, о чем этот фильм? Можете ли вы предположить сюжет, исходя только из его названия?». И только после этого, разбив видеоматериал на несколько отрывков, можно приступать к толкованию встретившихся фразеологизмов.

Так, в фильме «Добро пожаловать, или посторонним вход воспрещен» режиссёра Элема Климова (1964 год) необходимо поговорить о семантике названия фильма в хрущёвскую эпоху: «*добро пожаловать*», но только своим, «*посторонним вход запрещён*»; определить, в каких случаях употребляются эти фразеологизмы сегодня. Проблема семантизации фразеологизмов советского периода заключается в сложности смысловой структуры, невозможности найти полный эквивалент в родном языке. Во время просмотра фрагмента фильма следует обратить внимание студентов на наиболее значимые ситуации, разъяснить непонятное в звучащем тексте, постараться найти и сформировать ассоциации, отталкиваясь от контекста:

Родительский день – день для посещения детей родителями.

Тихий час – послеобеденный отдых в детских учреждениях, больницах.

Завтра нам предстоит *взять рекордную высоту* по дисциплине, организованности и талантам – показать все свои достижения в лучшем виде.

Местные всю *дисциплину подорвут* – нарушат, вызовут беспорядки.

На ходу играют, виртуозы – искусно играют на музыкальных инструментах.

Сегодня подкидной (игра в карты на дурака), завтра азартные игры, отвлечение от *созидательного труда* – картина падения нравственности и социальной активности в понимании директора лагеря.

Чтоб завтра – *ни в одном глазу* – запрет на употребление алкоголя и предупреждение о необходимости быть трезвым.

После просмотра выполняются упражнения на усвоение и отработку новой лексики: читаются фрагменты сценария фильма, проверяется степень усвоения студентами фразеологизмов, составляются диалоги, предлагаются к рассмотрению похожие ситуации:

1. Прочитайте текст, найдите фразеологизм, дайте его толкование.

2. Найдите фразеологизм в предложениях:

После обеда предполагался тихий час, но никто не хотел спать, и отовсюду доносился шёпот и смех.

Наконец выдался спокойный и тихий час: мне никто не мешал, и я мог заниматься любимым делом.

3. Составьте диалог, используя новые фразеологизмы.

На начальном этапе работы по семантизации фразеологизмов можно использовать сюжетные картинки с минимальным количеством текста, фото из фильма (нарезанные кадры), так называемый виммельбух, который может служить как иллюстративным материалом, так и средством, побуждающим студентов к участию в диалоге. Разрезав картинку на несколько фрагментов, преподаватель раздает их каждому студенту, формулируя задание: «Что делают герои фильма? Опишите ситуацию, используя изученные фразеологизмы». Таким образом мы активизируем зрительный канал и коммуникативное намерение воплощается в репликах.

Фильм «Осенний марафон» вышел в прокат в 1979 году, он снят режиссёром Георгием Данелия по сценарию Александра Володина. Для молодых людей, иностранцев, мир киногероев того времени непонятен. Герой – не герой, он не способен принять самое простое решение, путается, никому не может сказать «нет», и поэтому несчастен. Перед просмотром фильма необходимо дать развернутый комментарий о жизни в СССР в то время, так как большую сложность для иностранных обучающихся составляет лексический материал, относящийся к реальным ситуациям общения в конкретный исторический период.

Далее следует обратить внимание учащихся на устойчивые выражения, составные наименования, крылатые выражения, присутствующие в фильме, и попросить объяснить, как они их понимают:

Прогрессивная общественность возмущается (передовая часть общества).

Ведь рано или поздно вы кончите свои мытарства**,** *оформите* ваши *отношения* (*оформить отношения* – жениться).

Что за *бредовая идея* такая (нелепая, вздорная, лишенная разумного основания мысль).

Тостуемый пьёт до дна (тот, кого поздравляют, пьёт напиток и ничего не оставляет).

Не можешь же ты всю жизнь *на нее ишачить* **(**много и тяжело трудиться, надрываться).

У нас, понимаешь ли, *вагон работы* (много работы).

При выборе художественного материала необходимо учитывать возрастные особенности студентов. Недавние выпускники школы, они с большим интересом знакомятся с реалиями советской школы, с проблемами своих ровесников. Таким знаковым фильмом советской эпохи можно считать художественный фильм «Доживём до понедельника», снятый режиссёром Станиславом Ростоцким в 1967 году. Семантизация фразеологизмов на предемонстрационном этапе помогает снять языковые трудности при знакомстве с непривычной разговорной лексикой. Следует обратить внимание студентов на следующие выражения:

Доживём до понедельника (надежда дождаться определённой даты); Не давайте им *садиться* себе *на голову, держите дистанцию,* чтобы потом не плакать (*сесть на голову* кому-то – подчинить своей воле, заставлять выполнять свои пожелания; *держать дистанцию* – контролировать себя в поддержании расстояния от кого-то или чего-то, т. е. не допускать самого себя на это расстояние); Нельзя нам *замыкаться в скорлупе* своего предмета (нельзя обособляться от всего окружающего, замыкаться на чём-то своем, личном); Вы просто *ушли в себя* и *развели там пессимизм* (*уйти в себя* – стать необщительным, замкнутым, сосредоточиться на своих мыслях, переживаниях); Мне, например, обидно, что такой человек , как вы, *распыляет себя* в средней школе (*распыляться* – одновременно заниматься многим, не сосредоточиваясь на чём-либо одном).

В начале 70-х наступает время военных киноэпопей. Лексика, связанная с военно-историческими событиями, имеет эмоционально-экспрессивную окраску, поэтому с интересом воспринимается студентами. Кроме того, военные термины проникли и в общеупотребительную лексику, что привело к возникновению на их основе фразеологизмов. При просмотре экранизации одноимённой повести Бориса Васильева «А зори здесь тихие» необходимо обратить внимание обучающихся на следующие фразеологические единицы: *на хвост садиться, держать фронт до последней капли крови, между двух огней, разбить наголову, попасть в цель.*

Таким образом, использование художественных фильмов советского времени для семантизации фразеологизмов делает учебный процесс более привлекательным, познавательным, коммуникативно направленным и может служит дополнительным стимулом к изучению языкового материала.

Список литературы

1. *Киселева Н.Е.* Трансформация лексики советского человека: культурологический анализ: Автореф. дис. … канд. культуролог. М.: МГУКИ, 2008. 25 с.

2. *Слышкин Г.Г., Ефремова М.А.* Контекст (опыт лингвокультурологического анализа). М.: Водолей Publishers, 2004. 153 с.

3. *Шипицына Г.М.* Лексикографическое представление динамики лексической коннотации // Уральский филологический вестник. Серия «Психолингвистика в образовании». 2013. Вып. 4. С. 171–179.

4. *Шипицына Г.М., Мамонова Ю.О.* Общий взгляд на лексикон русского языка советского периода // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 14 (235). С. 21–28.

Столетова Екатерина Константиновна,
кандидат филологических наук,
Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия;
ekstoletova@yandex.ru,

Чубарова Ольга Эдуардовна,
кандидат педагогических наук,
Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия;
olchubaro@yandex.ru

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО ЧТЕНИЮ ДЛЯ ПРОДВИНУТОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ: ПРИНЦИПЫ ОТБОРА МАТЕРИАЛА И СИСТЕМА ЗАДАНИЙ

Аннотация. В настоящей статье представлено вышедшее в конце 2021 года учебное пособие по чтению «Экстремальные обстоятельства» (авторы – Е.К. Столетова, О.Э. Чубарова), адресованное учащимся, владеющим русским языком на уровнях В2-С1. Описаны принципы отбора материала, которыми руководствовались авторы пособия, и система заданий к текстам. Среди разделов и заданий выделяются как вполне традиционные, так и инновационные. Авторы учебного пособия выступают за взаимосвязанное обучения видам речевой деятельности. Каждый из представленных в пособии текстов снабжен системой заданий, направленных на развитие навыков чтения, говорения и письма, совершенствование дискурсивной и грамматической компетенций обучающихся.

Ключевые слова: учебное пособие; рассказ; учащиеся-инофоны; РКИ; система заданий.

Stoletova Ekaterina,
PhD in Philology
Moscow State Linguistic University,
Moscow, Russia;
ekstoletova@yandex.ru,

Chubarova Olga,
PhD in in Pedagogy
Moscow State Linguistic University,
Moscow, Russia;
olchubaro@yandex.ru

ADVANCED READING TUTORIAL STAGE OF TRAINING: PRINCIPLES OF SELECTION OF MATERIAL AND SYSTEM OF QUESTS

Abstract. This article presents a textbook for reading "Extreme Circumstances" published at the end of 2021 (by E.K. Stoletova, O.E. Chubarova), addressed to learners who speak Russian at levels B2-C1. The principles of material selection and the system of exercises are described. Among the sections and types of exercises, both quite traditional and innovative are represented. The authors of the textbook are the supporters of interrelated teaching of types of speech activity. Each of the texts presented in the textbook is followed by a system of exercises aimed at developing reading, speaking and writing skills, improving the discursive and grammatical competencies of learners.

Keywords: textbook; story; foreign learners; Russian for foreigners; system of exercises.

В 2021 году в издательстве «Флинта» было опубликовано учебное пособие по чтению «Экстремальные обстоятельства» (авторы – Е.К. Столетова, О.Э. Чубарова), адресованное иностранцам, владеющим русским языком на уровнях B2-C1 [2].

Критерии отбора произведений для пособия – живой, современный русский язык, высокое качество текстов и увлекательность сюжета (последнее отражено в названии). В книгу включены три рассказа победителей и финалистов международного литературного конкурса «Новые писатели»: «Голубой лёд Хальмер-То, или рыжий волк» Виталия Лозовича, «Капля крови» Айгуль Галиакберовой и «Одна ночь» Надежды Артемовой.

Первый рассказ – об отношениях человека и хищника, своего рода поединок с неожиданной и яркой кульминацией. Учащиеся, участвовавшие в апробации пособия, были неизменно очарованы этим рассказом, и в рейтингах прочитанных произведений часто отдавали ему первое место.

«Капля крови» Айгуль Галиакберовой – рассказ о выборе: героиня, девушка-интерн, должна либо рисковать жизнью, делая операцию пациентке, зараженной смертельной болезнью, либо отступить, ставя под угрозу свою профессиональную репутацию. Учащиеся отмечают увлекательный сюжет, актуальную во все времена тему достойного и недостойного поведения в опасной ситуации, яркое чувство юмора автора.

«Одна ночь» Надежды Артёмовой – тонкий и точный анализ душевных движений людей, связанных кровными узами, но не умеющих поладить друг с другом. Семейная драма разворачивается на фоне трагедии мирового масштаба: действие рассказа отнесено к 2019 году, началу эпидемии COVID-19 и первому локдауну. Рассказ неизменно вызывает у читателей сильнейший эмоциональный отклик.

Учащиеся уровней B2-C1 сталкиваются с необходимостью усвоения значительного массива новой лексики разных стилей. Восприятие и запоминание лексических единиц в контексте эмоционально заряженного художественного текста, происходящее достаточно успешно благодаря повышению мотивации и концентрации читающих, поддержано в пособии системой разнообразных заданий, направленных на совершенствование языковой, прагматической и дискурсивной компетенций.

Каждому рассказу предшествует краткая творческая биография писателя и раздел «Настроимся», помогающий подготовится к восприятию художественного текста. Как показывает опыт работы с текстами разных стилей и эпох, отраженный, в частности, в наших статьях [1; 3; 4], современный читатель-инофон в большей степени настроен на быстрое извлечение фактуальной информации, нежели на вдумчивое вчитывание, сочувствие, сопереживание и поиск аналогов происходящему в области личного опыта. Таким образом, упускается значительная часть содержания художественного текста. Мы имели возможность убедиться в том, что предварительная «настройка» на восприятие, в том числе – формирование определенных ожиданий и рекомендации, касающиеся ритма чтения, –исключительно продуктивный прием работы. Приведем в качестве примера задание из указанной рубрики к перовому рассказу пособия.

События, о которых вы будете читать, произошли на севере России, в деревне, где живут сильные и привычные к трудностям люди: ведь снег в тех местах не тает до мая-июня, а волки почти каждую зиму воруют гусей и овец.

Похож ли этот мир на тот, к которому вы привыкли? Знаете ли вы, что такое мороз, суровая природа, дикие животные?

Рассказ ведется неторопливо, события повторяются. Напряжение нарастает постепенно, кульминация – в самом конце.

Попробуйте читать не спеша, прочувствуйте ритм этой суровой жизни, посмотрите на мир глазами главного героя [2, с. 9].

С особенностями восприятия связана структура книги и дозировка материала: каждый рассказ разделен на 4 части. Авторы стремились к тому, чтобы работа с одним фрагментом занимала в среднем 2 академических часа, т. е. одну пару аудиторных занятий.

Каждой части предшествуют предтекстовые задания, ориентированные на работу с лексикой. В пособии последовательно реализуется принцип наглядности: в предтекстовых заданиях рекомендуется подобрать фотографии к предположительно новым словам, некоторые лексические единицы проиллюстрированы непосредственно в тексте. Нечастотные слова и устойчивые выражения снабжены толкованиями либо синонимами в конце каждой страницы. Притекстовое задание включает в себя формулировку значения выделенных сегментов текста и ответ на вопрос по содержанию прочитанного фрагмента рассказа.

Послетекстовые задания включают как традиционные для пособий подобного типа разделы: «Проверяем понимание текста»; «Анализируем текст»; «Лексико-грамматический практикум», «Обсудим?», – так и виды работы, которые в пособиях по чтению, как правило, не предлагаются. Нам представляется заслуживающим внимания задание «Определяем интенции», которое мы формулируем следующим образом: «Прочитайте отдельные реплики и диалоги. Подберите глагол, с помощью которого можно охарактеризовать каждую из ситуаций (варианты: советовать, информировать, не соглашаться, приказывать, предупреждать, умолять, удивляться)» [2, с. 32].

Задания «Побеседуем с автором» и «Интервью с автором», разделенные несколькими страницами, являются по сути двумя составными частями единого целого. Если первая часть позволяет учащимся сформулировать вопросы, которые они хотели бы задать писателям, то реальное «Интервью с автором» позволяет сравнить свои вопросы с вопросами, которые были заданы преподавателями-авторами пособия и до известной степени почувствовать себя участниками общения с авторами прочитанных рассказов.

Рубрика «Отзывы» дает возможность познакомиться с тем, как восприняли то или иное произведение прочитавшие его ранее учащиеся-иностранцы. Предлагается написать собственный отзыв о прочитанном рассказе.

Пособие по чтению «Экстремальные обстоятельства» прошло успешную апробацию в группах бакалавров, магистров и стажеров, обучающихся в Институте международных образовательных программ Московского государственного лингвистического университета.

Список литературы

1. *Стародубова О.Ю., Столетова Е.К., Чубарова О.Э*. О стратегии интерпретации художественного произведения в инокультурной аудитории // Слово. Грамматика. Речь: Сборник научно-методических статей по

преподаванию РКИ. М.: ООО МАКС Пресс, 2021. С. 65–72.

2. *Столетова Е.К., Чубарова О.Э.* Экстремальные обстоятельства: Учебное пособие по чтению. М.: ФЛИНТА, 2021. 164 с. (Сер. Русский язык как иностранный).

3. *Чубарова О.Э., Столетова Е.К*. Чтение как сотворчество: к вопросу о методике интерпретации художественного произведения в иноязычной аудитории // Наука без границ: синергия теорий, методов и практик: Материалы Международной научной конференции / Отв. ред. О.К. Ирисханова. М.: Московский государственный лингвистический уни верситет, 2020. С. 192–195.

4. *Chubarova O.E., Stoletova E.K., Starodubova O.Yu., Muhammad L.P.* Polylogue of cultures and epochs in the course of reading a literary text in a foreign audience // Revista Gênero e Direito. 2020. Vol. 9. No. 1 S1. Pp. 505–522.

Сунь Минсы,
бакалавр,
Даляньский политехнический университет,
Китай;
1209827771@qq.com,

Ли Яньчунь,
доцент,
Даляньский политехнический университет,
Китай;
1004850164@qq.com

АНАЛИЗ ИНТЕРНЕТ-ЛЕКСИКИ В КИТАЙСКИХ И РОССИЙСКИХ СМИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос сопоставительного анализа лексических единиц, представленных в языке СМИ (интернета). Выявляются семантические особенности в употреблении данной лексики в китайском и русском языках.

Ключевые слова: дискурс-анализ; интернет-лексика; китайские СМИ; российские СМИ.

Sun Mingsi,
Bachelor of Arts,
Dalian University of Technology,
China
1209827771@qq.com,

Li Yanchun,
Associate professor
Master of Arts Dalian University of Technology,
1004850164@qq.com

DISCOURSE ANALYSIS OF CHINESE AND RUSSIAN NETWORK LANGUAGES

Abstract. The article deals with the issue of comparative analysis of lexical units presented in the language of the media (Internet). Semantic features in the use of this vocabulary in Chinese and Russian are revealed.

Keywords: discourse analysis; networks-parlance; Chinese media; Russian media.

В данной статье на основе дускурс-анализа рассматривается около 100 наиболее частотных китайских и русских слов, употреблявшихся в китайских и российских СМИ в период с 2016 по 2020 год и отражающих события политики, экономики, социальной жизни, а также образ мыслей людей.

Согласно статистике, модные слова, связанные с событиями социальной жизни, составляют 56%, политикой – 24%, с образом мыслей – 12%, экономикой – 8%. Это показывает, что жители Китая и России интересуются политической и социальной жизнью страны, уделяют внимание развитию своих стран.

Дискурс-анализ представляет собой обширную группу разнообразных по своей сути, лингвистически ориентированных подходов. М.Л. Макаров определяет его как «интегральную сферу изучения языкового общения с точки зрения его формы, функции и ситуативной, социально-культурной обусловленности» [4, с. 185]. Модные слова и выражения в СМИ как массовая культура тесно связаны с политикой, экономикой, культурой и текущими событиями страны.

Появление новой модной Интернет-лексики обычно связано с изменением семантики слова и зависит от общественной ситуации. К примеру, популярное выражение «Человек – остаток суммы» в сети Китая, служит для обозначения шопоголика, который повелся на скидку, оплатив часть суммы, а теперь должен работать день и ночь, чтобы погасить долг, хотя вещь уже не кажется такой уж необходимой, а русское «неуезжант» – про того, кто не уезжает из страны, хотя имеет такую возможность. И действительно, это особые категории людей, для которых до этого не было названия. Кроме того, появились выражения «батрак» в Китае, «следователи человеческих душ», «фуди» в России и т.д. Эти сетевые модные слова, представляющие группу людей, выражают образную характеристику и выявляют суть социальной жизни.

По мере глобализации все больше и больше появляется модных слов в Интернете, с помощью которых люди выражают мнения, эмоции и состояние. Например, в сети Китая появилось выражение «первая чашка чая с молоком осенью», значение которого заключается в том, что люди приходят погреться осенью, когда становится холодно, более того, чай с молоком относится к вещам, которые могут согреть сердца людей. А «лайкдорфин» в России – это кайф от лайка в соцсети, гормон «фейсбучного счастья». Кроме того, выражают внутренние чувства людей такие интернет-слова, как ДепрEase Music в Китае, Зловцо в России и другие. Это показывает, что люди могут позволить себе больше проявлять эмоции во время виртуального общения, поскольку чувствуют себя более защищенными [1, с. 257].

Интернет-лексика имеет культурные особенности. Наряду с интересом к политике и экономическому развитию, люди все больше уделяют внимания событиям и явлениям социальной жизни. В качестве примера приведем выражения «гигантский младенец» в Китае и «окей, бумер» в России.

Модное выражение «гигантский младенец» относится к чрезвычайно незрелому человеку, который достиг совершеннолетия, но все еще думает о младенчестве. Такие люди эгоцентричны, не знают правил и не имеют моральных ограничений. А в соцсетях России набрало популярность выражение «окей, бумер», олицетворяющее пренебрежение к старшему поколению. Современная молодежь расширила значение слова «бумер» до «ладно, ты только не волнуйся, тебе это вредно. Спорить все равно бесполезно, разве что глаза закатить».

Дискурсы не только представляют мир в том виде, в котором он существует или видится нам, – они также проективны и изображают возможные миры, отличные от реального [4, с. 186]. В ситуации пандемии появились следующие популярные интернет-слова в китайских и российских онлайн-СМИ: «идущий обратно», «облачный супервайзер» и «самоизоляция», «дистанцирование», «карантин».

Эти модные в Интернете слова показывают, что жители Китая и России обеспокоены важными социальными событиями, происходящими в стране, а также отражает дух народов Китая и России, которые заботятся о стране, работают вместе, борются с эпидемией.

Интернет-лексика отражает мировоззрение современной молодежи, ее взгляды на жизнь и ценности жизни. Например, такие китайские и русские интернет-выражения, как «чистая тарелка», «чуитс», «выйти из зоны комфорта» и т.д.

Дискурса-анализ показывает, что модные слова тесно связаны с быстрым развитием Интернета, у слов появляется новые значения, они подвергаются ироничному осмыслению, они отражают мировоззрение современной молодёжи и её отношение к миру.

Список литературы

1. *Алибекова Г.А., Паршина А.А*. Сопоставительный анализ интернет-лексики китайского и русского языков // Вопросы развития современной науки и техники. 2021. № 5. С. 252–258.

2. *Бисерова Н.В.* Критический анализ терминологиии в медийном дискурсе // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 3. С. 31–45.

3. *Исаева А.Ю., Акимцева Ю.В. Грекова Д.М.* Лингвистические особенности сетевого общения (на материале англоязычных комментариев в социальных сетях Facebook и Instagram) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 2 (145). С. 201–206.

4. *Леонтович О.А.* Метод дискурс-анализа // Дискуср-Пи. 2015. № 2 (19). С. 185–187.

5. *Строгонова Е.А.* Сравнительный анализ словообразовательных моделей интернет-сленга в русском и китайском языках в контексте влияния социальной среды // Вестник науки Сибири. 2014. № 2(12). С. 207–211.

Сян Ян,
магистрант,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
952790199@qq.com

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ ОСНОВАМ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО СТИЛЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В последние годы многие методисты говорят о важности преподавания в китайских высших учебных заведениях русской письменной речи наряду с другими видами речевой деятельности. В настоящее время письменная речь перестает выполнять лишь вспомогательную функцию в обучении русскому языку**.** Статья посвящена проблеме изучения китайскими студентами особенностей жанра русского официального письма во внеязыковой среде. Обучение будет более успешным, если в этом процессе будет реализована методика преподавания русского делового письма на учебных занятиях по РКИ в филологических вузах (II сертификационный уровень).

Ключевые слова: русский язык как иностранный; обучение; официально-деловой стиль; обучение письменной речи; стилистическая компетенция; внеязыковая среда; методика русского языка как иностранного; система упражнений.

Xiang Yan,
postgraduate,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
952790199@qq.com

TRAINING OF CHINESE STUDENTS-MANAGERS ON THE BASIS OF OFFICIAL-BUSINESS STYLE IN CONDITIONS OF A NON-LANGUAGE ENVIRONMENT

Abstract. In recent years, many methodologists have discussed the importance of teaching Russian written language along with other types of language speech activities in Chinese higher educational institutions. At present, teaching of written Russian language ceases to perform only an auxiliary function. The following article is devoted to the problem of teaching Chinese students the genre of official writing style of Russian language in a non-linguistic environment. The relevance of the study is resulted in strengthening cultural cooperation between China and Russia, that have already reached the level of global strategic partnership. The main hypothesis of the study suggests, that teaching the business genre of Russian writing language to Chinese students would be more successful if to implement the specific methodology during RFL (Russian as Foreign Language) classes in philological universities (II certification level).

Keywords: Russian as a foreign language; education; formal language style; teaching writing; stylistic competence; non-linguistic environment; methodology of Russian as a foreign language; system of exercises.

Официально-деловой стиль – это стиль, который обслуживает правовую и административно-общественную сферы деятельности. Он используется при написании документов, деловых бумаг и писем в государственных учреждениях, суде, а также в разных видах делового устного общения. Деловое письмо имеет важное значение в укреплении и развитии деловых отношений в межкультурной коммуникации. К сожалению, формированию знаний о деловой корреспонденции мало способствуют современные учебники русского языка как иностранного. Анализ современных учебников русского языка показывает, что предлагаемый в них материал редко касается официально-деловой речи (Дзялошинский И.М. «Деловые коммуникации. Теория и практика: учебник для бакалавров» [3]).

Китайские ученые и педагоги-практики уделяют значительное внимание обучению китайских учащихся письменной речи и уже многое сделали в этой области как в аспекте теоретического осмысления проблем, так и в плане практики. В качестве примеров можно назвать следующие научные работы, посвященные данной проблематике: Чжан Юйпин, докторская диссер-

тация «Теоретические и практические аспекты в обучении русской письменной речи китайских учащихся»[12], Чжу Гэпин, «О преподавании письменной русской речи» [13]; Чжай Бин и Гуй Фан, «Как мы ведем уроки письменной русской речи» [11], Чжао Фанли и Ма Ли, «Как написать сочинение (теория и практика)» [10], учебники и учебные пособия, например, Цзи Юаньлун, «Пособие по развитию письменной речи на русском языке» [9], «Как писать сочинение» [8], Го Шуфэнь, «Как писать деловые бумаги и научные работы» [2] и ряд опубликованных статей.

Однако следует отметить, что в настоящее время научно-практические исследования в области преподавания письменной русской речи представляются несистемными и неполными по определённым причинам:

1. Данные исследования ориентированы преимущественно на начальный этап обучения. Что касается жанров сжатого изложения (резюме, аннотация, реферат, деловые бумаги и др.), которые используются на продвинутом этапе, то они пока еще не вызвали должного интереса со стороны китайских педагогов-исследователей.

2. Отсутствует научная обоснованная система развития письменной русской речи у китайских учащихся, изучающих русский язык как специальность. В некоторых вузах вообще не занимались развитием письменной речи из-за отсутствия соответствующих учебников и пособий до 2003 года [1, с. 8], а позже, хотя и было издано несколько учебников по развитию письменной русской речи, но «по предмету письменной речи на факультетах русского языка китайских вузов лекции читаются не по системе» [12].

3. Существуют ситуации, когда в письменных работах китайских учащихся появляются ошибки, обусловленные значительной разницей между русской и китайской культурами, и преподаватель с трудом корректирует их. Это приводит к тому, что при проверке письменных работ китайских учащихся российский преподаватель легко замечает грамматические ошибки (китайский преподаватель иногда не осознает их), но нередко не понимает, о чем учащиеся писали, что они хотели выразить.

4. Растут требования, предъявляемые к письменной речи учащихся. В соответствии с учебной программой высшего полного общего образования по русскому языку от учащихся требуется умение кратко изложить содержание прочитанного или прослушанного, написать такие сжатые изложения, как резюме, аннотация, реферат и др., выход на 8-й сертификационный уровень владения русским языком предполагает овладение письменной речью [11].

Укрепление и углубление торгово-экономических, туристических и культурных связей между Китаем и Россией требует от учащихся умения заполнить формуляр, анкету, написать открытку, объявление, приглашение и др. [11].

Таким образом, преподаватель должен подготовить учащихся к созданию письменных сообщений с очень разной функционально-коммуникативной направленностью, содержанием, композиционной структурой и языковой формой.

Главной целью нашего исследования стали опрос китайских студентов, изучающих русский язык, и анализ существующих проблем обучения, в частности, официально-деловому стилю; основываясь на результатах эксперимента, мы разработали пробную методику обучения официально-деловому стилю русского языка на учебных занятиях по РКИ в филологических вузах (II сертификационный уровень).

Для этого было проведено мини-исследование, в котором приняли участие 33 китайских студента: 19 девушек и 14 молодых людей в возрасте 18-20 лет (1%), 20-25 лет (42,4%), старше 25 лет (54,5%), из которых 33,3% начали изучать русский язык в Китае и 66,7% в России. Длительность обучения русскому языку составила: 1 год (9,1%), 2-3 года (36,4%), больше 3х лет (48,5%), 6 лет (3%), 10 лет (3%). Оценки уровня владения русским языком разделились следующим образом (рис. 1):

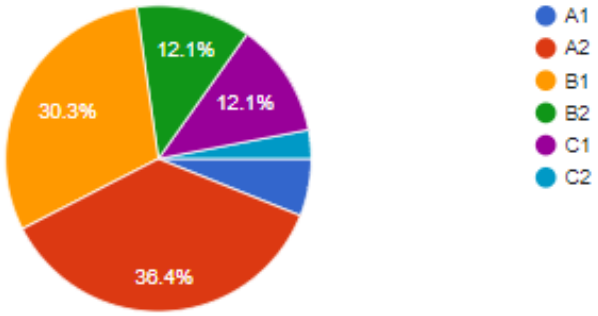


Рис. 1. Оцените Ваш уровень владения русским языком

Причины изучения русского языка также оказались очень интересными:

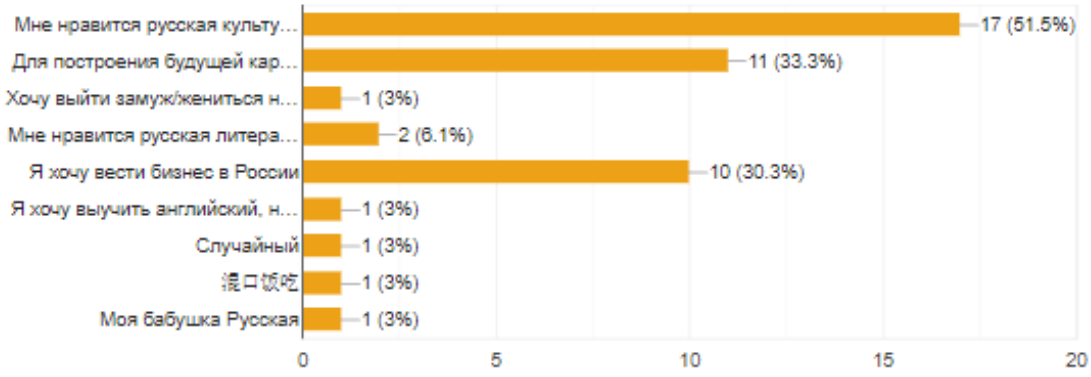


Рис. 2. Зачем Вы изучаете русский язык?

Как мы видим, 51,5% сказали, что им нравится русская культура и они хотят изучить её глубже; 33,3% выбрали русский язык для построения будущей карьеры; 30,3% хотят создать свой бизнес, опираясь на российско-китайское сотрудничество; 6,1% очень любят русскую литературу и хотели бы читать её в оригинале; остальные 15% выбрали русский язык по семейным или личным причинам. Опираясь на данную статистику, мы можем сказать, что больше половины, а именно – 63,6% опрошенных, выбрали изучение русского языка в деловых целях, что подразумевает владение и применение официально-делового стиля речи и письма, ведь на сегодняшний день практически невозможно устроиться на работу, не составив качественного и привлекающего внимание резюме, которое, в свою очередь, является одним из элементов официально-делового письма.

Спросив студентов, что было для них наиболее трудным в первые месяцы изучения русского языка, мы получили следующие результаты:



Рис. 3. Что для Вас было наиболее трудным в первые месяцы изучения русского языка?

Как мы видим, деловой русский язык представляет наивысшую степень сложности для китайских студентов, за ним идут грамматика, чтение и разговорный русский язык. 45,5% опрошенных считают деловой русский язык очень важным, 54,5% выделяют важность разговорного языка, 36,4% предпочли бы изучать русский по своей специальности, и 9,1% выбирают язык художественной литературы. Как оказалось, 63,6% опрошенных ранее уже пытались изучить деловой стиль русского языка, когда на уроках преподаватели применяли презентации, некоторые использовали учебное пособие И.М. Дзялошинского и М.А. Пильгун «Деловые коммуникации. Теория и практика: учебник для бакалавров» [3], пособие Е. Казимянец «Путешествие в Россию. Практический курс русского языка (продвинутый этап)» [4], учебник М.М. Нахабина «Дорога в Россию: учебник русского языка (продвинутый уровень)» [7], некоторые студенты пытались смотреть новости на «Первом канале», читали бизнес-литературу («Богатый папа, бедный папа» Роберта Т. Кийосаки [5]) на русском языке, а некоторые даже поступили на курс общественно-политического перевода, но, как ни странно, всего лишь три

студента из тридцати трёх упомянули пособия, которые они использовали, тогда как другие заметили, что таковые отсутствуют и им критически не хватало учебных материалов либо качественного курса (см. рис. 4).

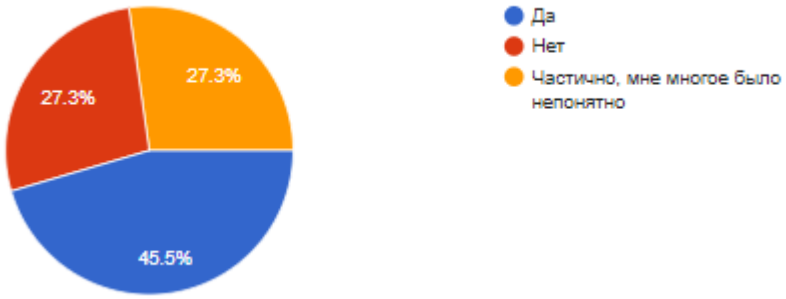


Рис. 4. Были Вы довольны учебниками и материалами для изучения делового русского языка?

Каждый раз сталкиваясь с разными видами документов либо анкет, студенты отмечали, что им сложно было понять официальные термины, грамматические конструкции и юридический язык. В итоге 97% опрошенных китайских студентов считают обязательной разработку новых продуктивных учебных пособий, методик и курсов обучения официально-деловому стилю русского языка. Исходя из результатов опросов, мы разработали систему упражнений для студентов II сертификационного уровня, которая будет апробирована на группе китайских студентов, находящихся в Китае, а результаты послужат основой диссертации на данную тему.

Таким образом, мы можем смело сказать, что деловой стиль речи и письма имеет важное значение в укреплении и развитии деловых отношений в межкультурной коммуникации. Но, к сожалению, возникает много проблем при обучении китайских студентов деловому стилю русского языка, особенно письму. Опрос показал, что предлагаемый материал учебников редко касается официально-деловой речи и оставляет за собой много вопросов. В настоящее время появилась необходимость более активного включения в процесс преподавания русского языка как иностранного изучения жанров официального письма.

Список литературы

1. *Ань Лихун*. Теоретические и практические аспекты в обучении русской письменной речи китайских учащихся: Дис. … д-ра пед. наук. Харбин: Хэйлунцзянский университет, 2003. 239 с.

2. *Го Шуфэнь*. Как писать деловые бумаги и научные работы. Пекин: Преподавание и исследование иностранных языков, 2009. 298 с.

3. *Дзялошинский И.М., Пильгун М.А.* Деловые коммуникации. Теория и практика: Учебник для бакалавров. М.: Издательство Юрайт, 2019. 433 с.

4. *Казимянец Е.* Путешествие в Россию. Практический курс русского языка (продвинутый этап): Учебная книга. Вильнюс: Литовская военная академия им. генерала Йонаса Жямайтиса, 2014. 194 с.

5. *Кийосаки Р.* Богатый папа, бедный папа / Пер. О. Г. Белошеева. Минск: Попурри, 2019. 352 с

6. *Кожина М.П.* Стилистика русского языка. М.: Просвещение, 1977. 223 с.

7. *Нахабина М.М.* Дорога в Россию: Учебник русского языка (продвинутый уровень): В 2 т. СПб.: Златоуст; М.: ЦМО МГУ, 2006.

8. *Ху Гумин, Черчевская Г.П.* Как писать сочинение: Учебно-методическое пособие. Ухань: Уханьский университет, 2008. 109 с.

9. *Цзи Юаньлун*. Пособие по развитию письменной речи на русском языке. Шанхай: Шанхайское образование в области иностранных языков, 2006. 205 с.

10. *Чжао Фанли, Ма Ли*. Как написать сочинение (теория и практика): Учебное пособие. Сиань: Северо-западный политехнический университет, 2012. 171 с.

11. *Чжан Юйпин, Лишманова Т.Е.* Некоторые аспекты русской письменной речи китайских студентов: анализ ошибок (на материале работ по русскому языку в Гуандунском университете иностранных языков и международной торговли // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 12. С. 203–206.

12. *Чжу Гэпин*. О преподавании письменной русской речи // Русский язык в Китае. 1985. № 1. С. 1–5.

Тарасова Елена Николаевна,
доктор педагогических наук,
профессор,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
mitxt-rki@yandex.ru,

Нве Нве Лвин,
аспирант,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
nn_lvin1@student.mpgu.edu

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОТИВАЦИЯ БИРМАНСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ (НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ)

Аннотация. В статье показаны особенности организации учебного процесса; способы повышения мотивации к изучению русского языка в

Мьянме. В этой работе представлены основные мотивы изучения РКИ бирманскими студентами, умение правильно выявлять мотивы и проблемы мьянманских студентов при изучении РКИ преподавателем. Цель данной работы состоит в изучении разницы между мотивацией студентов к изучению русского языка как иностранного в соответствии с их предпочтениями в отношении стратегий косвенного обучения в Мьянме.

Ключевые слова: мотивация; цели обучения; методика преподавания РКИ; русский язык как иностранный; творческий мотив; социальный мотив обучения вне языковой среды.

Tarasova Elena,
Full Professor,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
mitxt-rki@yandex.ru,

Nwet Nwet Lwin,
postgraduate,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
nn_lvin1@student.mpgu.edu

PROFESSIONALLY-ORIENTED MOTIVATION OF MYANMAR STUDENTS IN THE STUDY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (USING THE EXAMPLE OF VERBS OF MOTION)

Abstract. The article shows the features of the organization of the educational process and methods as ways to increase motivation to learn Russian in Myanmar. This paper presents the main motives for studying Russian as a foreign language, the ability to correctly identify the motives and problems of Myanmar students when studying Russian as a foreign language. The purpose of this work was to study the difference between the motivation of students to study Russian as a foreign language in accordance with their preferences regarding indirect learning strategies in Myanmar.

Keywords: motivation; learning goals; teaching methods of the Russian as a foreign language; creative motive; social motive of learning outside the language environment.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования. Появилась настоятельная необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения вообще и на обучение иностранному языку (далее по тексту – ИЯ) в частности. Иноязычное общение становится существенным

компонентом профессиональной деятельности специалистов, а роль дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах значительно возрастает в их профессиональной деятельности [4, с. 6].

Целью данной работы было изучение закономерностей мотивации студентов Мьянмы к процессу обучения русскому языку в Янгонском и Мандалайском университетах иностранных языков. В Мьянме два университета иностранных языков, которые являются самыми популярными университетами среди всех вузов в Мьянме. В ходе работы были изучены закономерности мотивации студентов с точки зрения двух мотивационных конструкций: инструментальной мотивации и интегративной мотивации. Так, студенты, изучающие русский язык в Мьянме, получившие квоты по бюджету России на обучение в бакалавриате и магистратуре в 2014–2015 учебном году, безусловно, показали результаты более высокие, их уровень инструментальной мотивации значительнее, чем интегративной. Нельзя не отметить, что большинство студентов Мьянмы в Университетах иностранных языков отдали предпочтение изучению русского языка. Вопросу интегративного подхода в обучении русскому языку посвящено немало работ как в нашей стране, так и за рубежом.

Молодое поколение Мьянмы рассматривает растущий рынок туризма как потенциальную возможность трудоустройства. Это одна из причин, по которой многие мьянманцы изучают русский язык, поскольку они рассматривают этот язык как ступеньку для своей образовательной и профессиональной карьеры. В Мьянму поступает помощь от различных учреждений в рамках различных стипендиальных программ, соответственно, многим студентам была предоставлена возможность продолжить свое образование, обучаясь за границей. Кроме того, профессиональные преподаватели-носители русского языка приезжают в Мьянму, чтобы преподавать русский язык, проводить тренинги или семинары по русскому языку в университетах Мьянмы в рамках развития образования.

В результате использования в учебном процессе современных учебников из России и методических материалов для преподавания русского языка – продвижение и совершенствование стали стратегией преподавания русского языка, основная задача заключается в том, чтобы помочь студентам в усвоении русского языка как иностранного. Преподаватели РКИ используют концепции групповой и парной работы, ролевых игр. Мы хотим обратить внимание (в рамках данной статьи), как в профессионально-ориентированной мотивации важно знать и изучать грамматику, в частности, глаголы.

Как известно, в русском языке имеются две группы глаголов движения. Глаголы первой и второй группы несовершенного вида. Глаголы первой группы обозначают движение, которое происходит в один момент или в определённом направлении. Это глаголы однонаправленного движения. Глаголы второй группы обозначают движение, которое происходит много раз

или в различных направлениях. Это глаголы разнонаправленного движения. Все эти глаголы несовершенного вида (НСВ).

При присоединении префиксов глаголы меняют лексическое значение и противопоставляются по видам. Если приставки присоединяются к глаголам определённого, однонаправленного движения, то эти глаголы становятся глаголами совершенного вида (СВ): *идти – войти, уйти*. Глаголы неопределённого, разнонаправленного движения с приставками остаются глаголами несовершенного вида (НСВ): *ходить – входить, уходить*. При помощи приставок образуются видовые пары глаголов. Например: *войти – входить, зайти – заходить, перейти – переходить* [2, с. 5–6].

В бирманском языке полное описание глаголов движения предполагает описание их семантики, синтаксиса и соотношения семантики и синтаксиса.

В описание семантики входит перечисление семантических актантов ситуации, называемой глаголом, а также элементарных смыслов, формирующих план содержания данного глагола. В качестве примеров семантических актантов можно привести значение «субъект» для ситуации, называемой всеми глаголами движения, значение «место» для глаголов типа (*схай* «прибывать») (куда-либо). Примером элементарного смысла является значение «отнесенность / неотнесенность к ограниченному пространству», которое различает, например, глаголы (*тва* «идти», «уходить»), (*ла* приходить») от глаголов (*тхвэ* «выходить»), (*вин* «входить»). В качестве синтаксических актантов можно принять традиционные члены предложения [3, с. 174].

На основе многолетнего общения со студентами-мьянманцами, которые изучают русский язык, мы сделали вывод, что глаголы движения русского языка – это, пожалуй, самое трудное в русской грамматике. При изучении мьянманцами глаголов движения русского языка сразу возникают следующие трудности: вид глагола, употребление приставочных глаголов русского языка и их использование в словосочетаниях, а также переносные значения глаголов движения.

Для мьянманских студентов, изучающих русский язык, необходимо издать дополнительные скорректирование курсы и учебные пособия, которые рассчитаны именно на мьянманскую аудиторию. В этих учебных пособиях обязательно нужно на мьянманском (бирманском) языке давать объяснение значений глаголов и движения; и как можно больше предлагать примеров использования в предложениях с обязательным переводом их на мьянманский (бирманский) язык. По словам самих мьянманских студентов, очень полезны и видеоуроки при изучении глаголов движения русского языка, особенно приставочных глаголов.

В настоящее время, в переходный период, Мьянма поддерживает отношения с другими странами в таких секторах, как политический сектор, экономический сектор и социальный сектор. В этом контексте, учитывая необходимость владения иностранными языками, изучение русского языка играет жизненно важную роль.

Список литературы

1. Бирманский язык / Маун Маун Ньун, И.А. Орлова, Е.В. Пузицкий, И.М. Тагунова. М.: Изд-во вост. лит, 1963. 122 с.

2. *Гордиенко Н.Ф.* Русские глаголы движения с приставками: Учебное пособие. Екатеринбург: Уральский государственный университет им. М.А. Горького, 2008. 162 с.

3. *Носова Н.И.* О двух типах глаголов движения в бирманском языке // Письменные памятники и проблемы истории культуры народов Востока. XIII годичная научная сессия ЛО ИВАН СС (краткие сообщения), октябрь 1977 г. М.: Изд-во «Наука», Главная редакция восточной литературы,1977. С. 173–175.

4. *Образцов П.И., Иванова О.Ю.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / Под ред. П.И. Образцова. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.

5. *Янсон Р.А.* Вопросы фонологии древнебирманского языка. М.: Изд-во вост. лит, 1990. 176 с.

Ткачев Александр Анатольевич,
преподаватель,
Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина –
филиал Российской академии народного хозяйства и государственной
службы при Президенте Российской Федерации,
Саратов, Россия;
tkachevaa@ya.ru

МЕЖДУНАРОДНЫЙ СТАНДАРТ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СОТРУДНИКОВ ООН

Аннотация. В статье рассмотрен международный стандарт языковой подготовки по русскому языку для сотрудников, представляющих Российскую Федерацию в штате Организации Объединенных Наций или коммуницирующих на русском языке; представлены элементы Языковой модели ООН, рассмотрены ее основные элементы. Учебная программа, которая включает в себя наборы целей обучения, представлена для типичного уровня языковой компетенции и позволяет соотнести требования к освоению того или иного уровня с национальной системой лингводиагностического тестирования по русскому языку ТРКИ.

Ключевые слова: официальный язык; компетенция; морфология; синтаксис; лексика.

Tkachev Aleksandr,
Senior Lecturer,
Povolzhsky Institute of Management named after P.A. Stolypin,
the branch of Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration,
Saratov, Russia;
tkachevaa@ya.ru

INTERNATIONAL STANDART OF LANGUAGE COMPETENCE OF RUSSIAN LANGUAGE FOR UN EMLPOYEES

Abstract. The article examines the supranational standards of language training in the Russian language for employees representing the Russian Federation on the staff of the United Nations or communicating in Russian, presents the elements of the UN Language Framework, and considers its main elements. The curriculum, which includes sets of learning objectives, is presented for a typical level of language competence and allows you to correlate the requirements for mastering a particular level with the national system of linguodiagnostic testing in the Russian language TORFL.

Keywords: official language; competence; morphology; syntax; lexis.

Шесть языков – английский, арабский, испанский, китайский, русский и французский – имеют статус официальных языков Организации Объединенных Наций (ООН). Но если делегат ООН может выступать на любом официальном языке, то сотрудник ООН, несмотря на наличие или отсутствие переводчика, должен правильно интерпретировать перевод как в устной, так и письменной форме, т.е. демонстрировать уникальные языковые компетенции, что чрезвычайно важно, поскольку обеспечивает понятную и точную коммуникацию в вопросах глобального значения.

В 2018 году в работе ООН возник проект UN Language Framework: «Гармонизация изучения и оценки языков в рамках всего Секретариата ООН», который был удостоен Генеральным секретарём ООН Премии Генерального секретаря ООН с формулировкой «За создание языковых рамок Организации Объединенных Наций, рамок, имеющих далеко идущие последствия для многоязычия». Цель UN Language Framework состоит в том, чтобы максимально использовать и внедрять многоязычие в деятельности ООН. Проект представляет собой систему языковых компетенций для каждого их официальных языков, отличную от принятых на национальном уровне владения языком. Таким образом, действующий или претендующий на вакантную должность сотрудник ООН должны подтвердить знания официального языка, которым он владеет по Программе языковой подготовки (LTP) в Отделении ООН в Женеве, или по Программе языковой и коммуникативной деятельности (LCP) в штаб-квартире ООН в Нью-Йорке.

Действующий проект состоит из следующих компонентов: уровни языковой компетенции ООН; основная учебная программа: общие цели обучения и связанные области, предлагаемые типы текстов и коммуникативные ситуации; языковая учебная программа: прагматические, лингвистические и социокультурные компетенции.

Первые два элемента являются общими для всех языков, и с ними можно ознакомиться в документе ООН «Языковые рамки ООН – Уровни языковой компетенции ООН – Основная учебная программа». Третий элемент, «Языковая учебная программа», относится к каждому из шести официальных языков. Учебная программа для конкретного официального языка описывает минимальное содержание, необходимое для достижения общих целей обучения основной учебной программы.

Ядро проекта UN Language Framework составляет языковая модель ООН, которая рассматривает язык как компетенцию с точки зрения используемых знаний. Модель ориентирована на характер человеческого общения и ставит в центр пользователей языка. Языковая модель ООН основана на исследованиях и литературных источниках, таких как Bachman & Palmer (1996, 2010) [2; 3] и Celce-Murcia & Dornyei (1995) [4], а также на работе Канадского центра контрольных показателей (2015) и Совета Европы (CEFR 2001, на расширенный набор дескрипторов 2017 г.) [1; 5].

Языковая компетенция включает в себя три основные субкомпетенции: прагматическую, лингвистическую и социокультурную, которые, в свою очередь, включают в себя соответствующие категории.

Учебная программа по русскому языку в составе языковой модели ООН основана на современном стандартном русском языке. Содержание сообщается официальными рекомендациями Министерства образования РФ для преподавателей и студентов, изучающих русский язык как иностранный («Требование по русскому языку как иностранному»). Учебная программа по русскому языку также основывается на нашем опыте разработки учебных программ и организации обучения русскому языку сотрудников ООН.

Уровень UN I фокусируется на овладении основными грамматическими системами, включая склонение существительных и прилагательных и спряжение глаголов, а также знакомит с базовым словарным запасом по различным повседневным и рабочим темам.

Уровень UN II углубляется в нюансы грамматики, такие как временные конструкции и образование причастий, и значительно расширяет словарный запас, позволяя комментировать такие важные темы, как мировые события, окружающая среда, работа и образование, а также аспекты физиологии и психологии человека.

Уровень UN III фокусируется на продвинутой грамматике, а также синтаксисе и стилистическом регистре, чтобы помочь овладеть большинством типов профессионального и социального дискурса в устной или письменной

речи, включая структурирование сложной аргументации и подробное повествование.

Уровень UN IV является экспертным уровнем языковой компетенции, цели обучения пользователя языка являются узкоспециализированными и будут значительно различаться в зависимости от данного контекста, области знаний и требуемых задач.

Таким образом, основная учебная программа, которая включает в себя наборы целей обучения, общие для всех языков, разработана исключительно для уровней с UN I по UN III.

Прагматическая субкомпетенция описывается следующими способностями:

1. Способность к социальному и профессиональному взаимодействию (обратиться к кому-либо соответствующим образом, продлить, принять или отклонить приглашение вежливо, извиниться и принять извинения, выразить сочувствие, благодарность, соболезнование, выразить цели и намерения, выразить удовлетворение или недовольство, выразить надежды и желания, выразить нерешительность, уверенность, сомнение, сожаление).

2. Способность к обмену информацией, описанием и рассказом (провести собеседование, дать подробное описание предмета, человека, места, предоставить подробный рассказ о прошлом событии, синтезировать и обобщать информацию).

3. Способность к выражению мнений и чувств, представлению аргументов (выразить мнение и его обоснование, выразить причины и следствия событий или явлений, сформулировать проблему и предложить ее решения, сформулировать гипотезу, провести анализ и оценку текста, речи, информации, описать различные чувства и эмоции – радость, страдание, надежду, отчаяние, беспокойство, растерянность, беспомощность, восхищение, уважение, страх, гордость, смирение).

4. Способность к регулированию взаимодействия (начать или завершить разговор, вежливо прервать разговор, пригласить других присоединиться к обсуждению, изменить направления обсуждения/разговора, четко выразить свои намерения, предупредить или предупредить кого-либо, напомнить, назначать задачи или делегировать полномочия).

5. Способность к организации письменного и устного дискурса (представить идею/представить вступительное заявление, проиллюстрировать, привести примеры, предоставьте заключение, ввести новый аргумент, привести дополнительные примеры/аргументы, сослаться на источник, краткое изложить или перефразировать аргумент, подчеркнуть/выделить важный момент).

Лингвистическая субкомпетенция включает разделы:

– Морфология и синтаксис:

1. Дополнительные функции падежной системы (родительный падеж со значением качественной характеристики предмета или лица, целевого

назначения, причины действия, дательный падеж в значении цели, винительный падеж с определяющим значением для обозначения состояния бытия; творительный падеж с определяющим значением, выражающие способ действия, время и предмет действия, предлог с детерминативом и временным значением);

2. Грамматико-семантические группы имен существительных (существительные в единственном и множественном числе, собирательные существительные);

3. Глаголы (Глаголы ЖИТЬ, РАБОТАТЬ, ЧИТАТЬ, ПИСАТЬ, МЕНЯТЬ, ГОВОРИТЬ, ДУМАТЬ, СМОТРЕТЬ, СЛУШАТЬ, ДАТЬ, БРАТЬ, ДЕРЖАТЬ, СТРОИТЬ, ПОМНИТЬ с префиксами, переносные значения глаголов движения);

4. Цифры (падежные формы количественных и порядковых числительных, падежи прилагательных в сочетании с существительными и количественными числительными, формирование, склонение и употребление числительных дробной части);

5. Частицы БЫ, ЛИ, РАЗВЕ, НЕУЖЕЛИ, ЛИШЬ, ЯКОБЫ, ВЕДЬ, УЖ и их функции;

6. Деривационная морфология (существительные с суффиксами -СТВО); -ОСТЬ; -ИЩ-, с уменьшительно-ласкательными суффиксами - К-; -ЕЦ-; -ИШК-; -О(Ё)НК-; -ОК, прилагательные с суффиксами - АСТ-; -О(Е)ВАТ-; -О(Е)НЬК-; -У(Ю)Щ-);

7. Простые и сложные предложения содержащие конструкции: ГДЕ, КУДА, ОТКУДА, В ТО ВРЕМЯ (КАК); ДО (ПОСЛЕ) ТОГО (КАК); ПЕРЕД ТЕМ, КАК; ПРЕЖДЕ ЧЕМ; КАК (ЛИШЬ) ТОЛЬКО; ДО ТОГО, КАК; ДО (С) ТЕХ ПОР КАК; ПОКА (НЕ); ЕСЛИ; КОГДА; РАЗ; ПРИ УСЛОВИИ, ЧТО; В ЗАВИСИМОСТИ ОТ; НЕЗАВИСИМО ОТ; МЕЖДУ ТЕМ КАК; ТАК КАК; ПОСКОЛЬКУ; ИБО; БЛАГОДАРЯ (ТОМУ, ЧТО); ИЗ-ЗА (ТОГО, ЧТО); ОТ-ТОГО ЧТО; В СИЛУ ТОГО, ЧТО; ВСЛЕДСТВИЕ (ТОГО, ЧТО); ВВИДУ (ТОГО, ЧТО); В СВЯЗИ С ТЕМ, ЧТО; В РЕЗУЛЬТАТЕ ТОГО, ЧТО; ПО ПРИЧИНЕ; ПО СЛУЧАЮ; ПО ПОВОДУ; ЗА НЕИМЕНИЕМ (ОТСУТСТВИЕМ, НЕДОСТАТКОМ), ДЛЯ (ТОГО, ЧТОБЫ); В ЦЕЛЯХ; С ЦЕЛЬЮ (ТОГО, ЧТОБЫ); С ТЕМ (ЗАТЕМ), ЧТОБЫ; В ИНТЕРЕСАХ (ТОГО, ЧТОБЫ); ХОТЯ; НЕСМОТРЯ НА (ТО, ЧТО); ПРИ ВСЕХ (ДОСТОИНСТВАХ…); ПУСТЬ; СКОЛЬКО (КТО, КОГДА…) НИ; ТАК (ТАКОЙ), ЧТО; НАСТОЛЬКО, ЧТО; НАСТОЛЬКО, НАСКОЛЬКО; ДО ТАКОЙ СТЕПЕНИ, ЧТО; ПО МЕРЕ ТОГО КАК; ЧЕМ…ТЕМ; СЛОВНО, (КАК) БУДТО; ТОЧНО; ПОДОБНО ТОМУ, КАК; ТОГДА (В ТО ВРЕМЯ, МЕЖДУ ТЕМ) КАК);

7. Соединительные союзы и слова в сложносочиненных предложениях И; ДА; И…И…; НИ…НИ…; ЛИБО; ХОТЯ; ОДНАКО; ЗАТО; ПРИТОМ; КРОМЕ ТОГО; К ТОМУ ЖЕ; ПРИЧЁМ; ТЕМ САМЫМ;

8. Сложные предложения без союзов;

9. Безличные предложения;

10. Сложноподчиненные предложения с частицей ЛИ;

11. Выражение необходимости в простых и сложных предложениях ДОЛЖЕН; ОБЯЗАН; ТРЕБУЕТСЯ; СЛЕДУЕТ; ПОЛАГАЕТСЯ; НЕ МЕШАЕТ; СУЩЕСТВУЕТ ПОТРЕБНОСТЬ (НЕОБХОДИМОСТЬ) В (ТОМ, ЧТОБЫ).

12. Вводные слова и словосочетания, выражающие уровень достоверности информации, согласие и несогласие, эмоциональное состояние, источник информации, последовательность описания;

13. Выражение: комментария - А ИМЕННО; ТО ЕСТЬ; КАК-ТО; ПРИЧЁМ; ПРИ ЭТОМ, разъяснения - В ЧАСТНОСТИ; ГЛАВНЫМ ОБРАЗОМ, сомнения - ВДРУГ; ЧТО ЕСЛИ; РАЗВЕ ЧТО; ЕДВА (ВРЯД) ЛИ, неопределенности - ТО ЛИ…ТО ЛИ…; НЕ ТО… НЕ ТО…; ВРОДЕ КАК; НЕКТО (НЕЧТО), НЕКИЙ, НЕКОТОРЫЙ, желательности - ХОТЕЛ(А) БЫ; ХОЧЕТСЯ; ТОЛЬКО БЫ; ХОТЯ БЫ; ВОТ БЫ, ЛИШЬ БЫ, беспокойства -КАК БЫ НЕ;

14. Особенности делового стиля: формирование и употребление отглагольных существительных, стандартные фразы, использование причастий, дискурсивные маркеры ПУТЁМ, ПОСРЕДСТВОМ, ПРИ ПОМОЩИ, В ЦЕЛЯХ, ВО ИЗБЕЖАНИЕ, В СИЛУ, НА ОСНОВЕ, ЗА СЧЁТ, ПРИ НАЛИЧИИ, В ОТСУТСТВИИ, ЗА НЕИМЕНИЕМ, В ХОДЕ, С УЧЁТОМ, ВВИДУ, цепочки имен существительных в родительном падеже, формулы речевого этикета.

– Лексика (по темам):

1. Человек и личная жизнь (биография и жизненный путь, идентичность и корни, ценности и убеждения, вкусы и интересы, духовность и религия, чувства и эмоции).

2. Работа и профессиональная жизнь (рабочие мероприятия, условия труда), поиск работы, рабочая этика и общение, работа в международных организациях, рабочие документы).

3. Окружающая среда и экология (экологические проблемы, климат и изменение климата, природные ресурсы, флора и фауна).

4. Экономика и торговля (искоренение нищеты, экономический рост и индустриализация, устойчивое потребление).

5. Культура и искусство (язык и культура, национальные обычаи и традиции, шедевры мировой культуры, обзоры и анализ текстов).

6. Наука и техника (интернет и современные технологии, социальные сети, научно-технический прогресс).

7. Права человека (гендерное равенство).

8. Политика и общество (выборы, общество и социальные проблемы, политические взгляды).

9. Здоровье и общественное здравоохранение (устранение голода, продовольственная безопасность, медицинское страхование, инфекционные и неинфекционные заболевания, влияние стресса на здоровье человека).

10. ООН (цели устойчивого развития, структура и терминология ООН).

Социокультурная субкомпетенция позволяет пользователю распознавать и использовать социальные и культурные нормы и условности для надлежащего общения в данном контексте. Согласно языковой модели ООН, эта компетенция состоит из трех основных категорий:

– вариация: осведомленность о диалектах, социальных и географических разновидностях и их коннотациях;

– регистр: осознание тона, стиля, выражение (не)формальности;

– межкультурная компетентность: осведомленность о культуре человека, коллектива, народов (традиции, ценности, социальные условности и т. д.) и культуре ООН (основные ценности, инклюзивное общение и т. д.)

Социокультурная компетентность включает в себя: способность правильно произносить и понимать высказывания; правила вежливости; чувствительность к регистру, диалекту или разнообразию; нормы стилистической уместности; чувствительность к «естественности»; знание идиом и образного языка; знание культуры, обычаев и институтов; знание культурных ориентиров; использование языка через навыки взаимодействия для установления и поддержания социальных отношений.

Помимо жизненного опыта важную роль в развитии социокультурных навыков играют индивидуальные факторы, такие как интерес, любопытство и контакт с целевой культурой (культурами).

В заключение хотелось бы отметить, что приобретение языковых компетенций требует не только развития базовых навыков владения языком: аудирования, говорения, письма и чтения, но предполагает активное развитие социокультурной компетентности, особенно в том случае, если русский язык является вторым или неродным, посредством адекватного выбора учебных материалов, несущих целевой страноведческий контент, общения с носителем языка или нахождения в иноязычной культурной среде.

Таким образом, если грамотно соотнести текущий уровень владения русским языком ТРКИ с принципами языковых рамок ООН и шкаловой оценкой знаний UN Language Framework, то возможно даже в условиях самостоятельного изучения языка эффективно адаптировать учебную программу, изучить язык в т.н. специальных целях, что в дальнейшем позволит реализовать возможность трудоустройства в органы ООН.

Список литературы

1. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. М.: МГЛУ, 2003. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obscheevropeyskie-kompetentsii-vladeniya-inostrannym-yazykom-izuchenie-prepodavanie-otsenka/viewer (дата обращения: 09.12.2021).

2. *Bachman L., Palmer A.* Language Testing in Practice Designing and Developing Useful Language Tests. UK: Oxford University Press, 1996. 384 p. URL:

https://octovany.files.wordpress.com/2013/12/language-testing-in-practice-bachman-palmer.pdf (accessed: 09.12.2021).

3. *Bachman L., Palmer A.* Language Assessment in Practice. UK: Oxford University Press, 2010. 510 p. URL: https://www.academia.edu/8722791/Language_Assessment_in_Practice (accessed: 09.12.2021).

4. *Celce-Murcia M., Dornyei Z., Thurrell S.* Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. Issues in Applied Linguistics, 1995. No. 6(2). URL: http://dx.doi.org/10.5070/L462005216; Retrieved from: https://escholarship.org/uc/item/2928w4zj (accessed: 09.12.2021).

5. A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg, 1986. URL: www.coe.int/lang-CEFR (accessed: 09.12.2021).

Фань Цзиньхуэй,
аспирант,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
jinhui97@mail.ru

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования технологии виртуальной реальности в преподавании русского языка как иностранного (РКИ) студентам-музыкантам из Китая. В статье анализируются преимущества этой технологии в сравнении с традиционными моделями обучения китайских студентов музыкального профиля русскому языку и показываются перспективы использования цифровых технологий в преподавании РКИ в современных условиях.

Ключевые слова: технология виртуальной реальности; русский язык как иностранный; китайские студенты музыкального профиля.

Fan Jinhui,
postgraduate,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
jinhui97@mail.ru

DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO CHINESE STUDENTS OF THE MUSIC PROFILE

Abstract. The article is devoted to the problem of using virtual reality technology in teaching Russian as a foreign language to music students from China. The article analyzes the advantages of this technology in comparison with traditional models of teaching Russian to Chinese music students and shows the prospects for the use of digital technologies in teaching Russian as a foreign language in modern conditions.

Key words: Virtual reality technology; Russian as a foreign language; Chinese students of music profile.

С 1960-х годов многие страны постепенно вошли в информационное общество, в котором технологии и гуманитарные науки тесно интегрированы. Использование мультимедийных и сетевых информационных технологий в сфере образования способствует комплексной реформе образования. Основным содержанием информатизации образования является информатизация обучения, что дает возможность сделать средства обучения технологичными, образовательные коммуникации – информативными, а методы обучения – современными. Это требует более комплексного использования современных информационных технологий в образовательном процессе для содействия реформированию и развитию образования, а также для максимального повышения его эффективности.

В большинстве российских вузов общее учебное оборудование информационных технологий в основном находится в мультимедийных аудиториях. Мультимедийные классы содержат проекторы, компьютеры, колонки и микрофоны в дополнение к традиционным средствам, таким как доски и книги. Эти устройства могут эффективно восполнить недостатки традиционного оборудования. Однако в настоящее время некоторые вузы начали внедрять технологическое оборудование виртуальной реальности, что делает эффект обучения еще более заметным.

Виртуальная реальность – это компьютерная высокотехнологичная система симуляции, объединяющая технологии компьютерной графики, компьютерного моделирования, искусственного интеллекта, сенсорные технологии, технологии отображения и многое другое. Реализуя иммерсивный виртуальный мир, в котором люди могут взаимодействовать с окружающей средой, технология виртуальной реальности позволяет им визуально создавать ощущение погружения, непосредственно наблюдать, манипулировать, осязать и исследовать окружающую среду и изменения в вещах вокруг них, а также "взаимодействовать" с ними.

Виртуальная реальность способна воздействовать на все пять органов чувств человека, откликаться на его движения и действия [5]. Как правило, информационная модель обучения предполагает использование мультимедийного оборудования, например, использование проектора для просмотра

видео, фотографий и т.д. Это может стимулировать только зрительные и слуховые ощущения учащихся. Технология виртуальной реальности, с другой стороны, может повышать тактильные ощущения учащихся. Сочетание технологии виртуальной реальности и обучения позволяет более ярко представить учебный материал и эффективно создать технологическую среду обучения. Она позволяет студентам взаимодействовать со всеми видами доступной им информации, переживать различные времена и пространства во время симуляции, контактировать с различными моделируемыми объектами, а также имеет большой спектр тем, которые могут быть использованы в преподавании русского языка как иностранного в различных профессиональных ориентациях. Например, при преподавании русского языка китайским студентам музыкального профиля.

Эти студенты изучают русский язык с целью знакомства с русской музыкой через русский язык. Они слабо мотивированы к изучению русского языка, еженедельных занятий по РКИ у них мало, и поэтому существует острая необходимость в повышении их интереса к изучению русского языка. Технология виртуальной реальности – это новый способ обучения, а передовое оборудование привлечет интерес студентов. А.Н. Богомолов определяет виртуальную образовательную среду как «своеобразную техническую, технологическую, содержательную и организационную «площадку», на которой размещаются различные электронные образовательные, прикладные ресурсы, инструментальные средства, в том числе коммуникационные, позволяющие организовать взаимодействие как постоянно контактирующих, так и разделённых пространством и временем субъектов обучения» [3, с. 62].

Очевидно, что при изучении русского языка как иностранного технология виртуальной реальности имеет следующие преимущества перед традиционными моделями обучения.

1. Погружение. Студенты не подвержены влиянию внешнего мира и погружены в процесс изучения русского языка.

2. Максимальные ресурсы. Обладая огромным количеством электронных ресурсов, технология виртуальной реальности представляет собой гигантскую библиотеку ресурсов.

3. Технология виртуальной реальности не ограничена расстоянием. Даже во время эпидемии студенты не страдают от дистанционного обучения.

4. Экономичность. Студенты могут получить русскую языковую среду и широкий спектр материалов прямо у себя дома.

5. Развлечения. Студенты могут попробовать разнообразные языковые игры и ролевые игры.

В современных реалиях обучение русскому языку как иностранному невозможно без глубоких межпредметных связей [4]. Китайские студенты музыкального профиля могут получить профессиональные знания через русский язык. Студенты входят в виртуальный мир с помощью таких устройств, как клавиатура и мышь, и надевают сенсорные устройства, такие как шлем и

перчатки, для восприятия и работы в виртуальной среде, приобретения учащимися ощущений и опыта погружения. Например, они могут использовать технологию виртуальной реальности, чтобы смоделировать посещение концерта в реальной жизни. Это включает: просмотр афиши (см. рис. 1), получение информации о представлении (время, место проведения, исполнители, цены на билеты), кассу для покупки билетов (спросить о цене, сколько билетов нужно купить и как оплатить – наличными или кредитной картой), выяснение того, какие музыкальные инструменты будут звучать во время представления (вибрафон, аккордеон, балалайка, валторна, виолончель, гитара, барабан и др.), какому жанру музыки посвящено представление (песня, романс, тарантелла, фокстрот, хор, чардаш, этюд и др.; а также названия певческих голосов (тенор, бас, баритон и др.). Можно заметить, что в процессе обучения студенты постоянно сталкиваются с музыкальной терминологией, и это позволяет им хорошо запомнить эти слова и сочетания благодаря многократному стимулирующему воздействию.



Рис. 1

Так, если китайские студенты музыкального профиля увидят эту афишу в виртуальном мире, то информация, которую они могут получить, будет следующей:

1. Концерт №1 для фортепиано с оркестром (концерт; фортепиано; оркестр).

2. Симфоническая поэма "прелюды" (симфоническая –симфония; прелюд).

3. Художественный руководитель и главный дирижер (руководитель; дирижер)

4. Лауреат международных конкурсов... фортепиано (лауреат; конкурс; фортепиано).

5. Бетховен, симфония № 5 (Бетховен).

6. Государственный симфонический оркестр Республики Татарстан

7. Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского, Большой зал (консерватория; зал)

В дополнение к этому китайские студенты могут провести беседу с билетным агентом о покупке билета, выборе места и т.д. Затем, в виртуальном мире, они также могут насладиться аудиовизуальным праздником концерта, который удовлетворит их профессиональные потребности.

Кроме того, китайские студенты музыкального профиля могут использовать технологию виртуальной реальности не только для эффективного и непосредственного изучения профессиональной лексики, но и для развития своих коммуникативных компетенций. Они могут использовать технологию виртуальной реальности для имитации разговоров о реальных жизненных ситуациях, например, имитации разговора с продавцом для покупки билета. В российской и отечественной методике РКИ сегодня первое место отводится именно коммуникативному методу (название предложено Е.И. Пассовым). Его целью является развитие умений решать коммуникативные задачи средствами иностранного языка, свободно общаться с его носителями [2, с. 341].

Как же можно развивать коммуникативные компетенции с помощью технологий виртуальной реальности? В целом общение с носителями языка включает в себя множество тем. Например, разговор о погоде и учебе, разговор с покупателями, разговор с официантами, когда вы приходите в ресторан или кафе, и разговор с врачами, когда вы приходите в больницу или в аптеку, чтобы купить лекарства. Это позволяет проводить комплексное, многогранное и многоуровневое обучение, активно расширять знания студентов и обогащать структуру знаний.

Так, китайские студенты могут имитировать посещение ресторана в виртуальной реальности и разговор с официантом, например:

– Здесь не занято?

– Нет, свободно. Вот меню. Что вы хотите заказать?

– Что есть из закусок?

– Салат мясной, салат с крабами, икра…

– Пожалуй, я возьму салат с крабами.

– Какие супы есть в меню?

– Овощной суп, рисовый, борщ украинский, щи, суп фруктовый.

– Я буду есть борщ.

– Что возьмем на второе?

– Здесь прекрасно готовят рыбные блюда. Я посоветовал бы вам заказать рыбу по-польски.

– Спасибо. Так я и сделаю.

В ходе подобных имитационных бесед китайские студенты могут практиковаться в устной речи и узнавать, например, о русской культуре заказа еды, а также усваивать некоторую безэквивалентную лексику. Подход к обучению с использованием виртуальной реальности позволяет китайским студентам музыкального профиля, не имеющим русскоязычного окружения, погрузиться в русский язык без внешнего влияния. Кроме того, этот метод подходит и для интровертных китайских студентов, которые стесняются общаться с иностранцами в реальной жизни и могут постепенно преодолеть свои психологические барьеры, общаясь с виртуальными персонажами с помощью технологии виртуальной реальности.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что изучение РКИ с помощью технологии виртуальной реальности является одним из самых передовых и совершенных способов изучения иностранного языка, потому что виртуальная реальность – это идеальная обучающая среда, которая обеспечивает погружение пользователя в трехмерную интерактивную среду изучаемого явления или процесса [1, с. 18].Традиционное образование – это передача знаний студентам; технология виртуальной реальности изменила традиционную модель обучения в аудиториях, управляемых преподавателем, где присутствует пассивное получение знаний студентами и отсутствует творческое мышление и инновации. Эта технология позволяет учащимся участвовать в учебной деятельности, с точки зрения, многих аспектов мышления, чувств и поведения, обеспечивая интегрированную мультисенсорную стимуляцию графики, звука и изображений. Конечно, этот эффект распространяется и на китайских студентов музыкального профиля, так что технология виртуальной реальности – это перспективная технология, которая станет важным педагогическим приемом и методом преподавания русского языка как иностранного.

Список литературы

1. *Ли Цзяци.* Технология виртуальной реальности в обучении русскому языку как иностранному // Глобальный научный потенциал. 2019. № 1 (94). С. 17–19.

2. *Минина Н.Е.* Развитие коммуникативной компетенции студентов музыкального профиля на занятиях по РКИ // Интерактивные инновационные методы обучения студентов иностранным языкам: Материалы международной научно-практической конференции, проводимой в рамках Программы ТЕМПУС IV / Отв. ред. В.И. Турковский. Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. С. 341–344.

3. *Нефедов И.В.* Виртуальная образовательная среда в обучении РКИ: реальность и перспективы // Мир русского слова. 2019. № 4. С. 61–71.

4. *Сурыгин А.И.* Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб.: Златоуст, 2000. 129 с.

5. Как технологии VR Education меняют современное образование. URL: https//vr4you.ru/novosti/vr-education (дата обращения: 14.01.2019).

Филитова Ольга Николаевна,
старший преподаватель,
Дальневосточный государственный аграрный университет,
Благовещенск, Россия;
olgafilitova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОТЕКСТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКИХ КУЛИНАРНЫХ ТРАДИЦИЙ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Аннотация. Целью статьи является оценка возможности использования мультфильмов при знакомстве иностранных учащихся с русскими кулинарными традициями. Актуальность исследования определяется тем, что кулинария выступает в роли одного из важнейших модулей, с помощью которого народ выстраивает свой национально специфический образ мира. Результатом работы с аутентичным видеотекстом станет развитие лингвокультурологической компетенции иностранных студентов.

Ключевые слова: аутентичный видеотекст; анимационный фильм; мультфильм; кулинарная лексика; кулинарная традиция.

Filitova Olga,
Senior Lecturer,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Far Eastern State Agrarian University”,
Blagoveshchensk, Russia;
olgafilitova@mail.ru

THE USE OF AUTHENTIC VIDEO TEXTS IN THE STUDY OF RUSSIAN CULINARY TRADITIONS AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The purpose of the article is to assess the possibility of using cartoons when introducing foreign students to Russian culinary traditions. The relevance of the study is determined by the fact that cooking acts as one of the most important modules, with the help of which people build their nationally specific image of the world. The result of working with authentic video text will be the development of linguistic and cultural competence of foreign students.

Keywords: authentic video text; animated film; cartoon; culinary vocabulary; culinary tradition.

Для современного этапа преподавания РКИ аксиомой является соизучение языка и культуры. Лингвокультурологические сведения сообщаются учащимся через текст, причём это может быть как печатный, так и видеотекст. При этом всё больше преподавателей отдаёт предпочтение аутентичным текстам, так как именно они демонстрируют учащимся реальное функционирование русского языка в реальной речевой ситуации. Аутентичные видеотексты имеют ряд достоинств, среди которых: развитие навыков аудирования; знакомство учащихся с жестами и мимикой, характерными для носителей изучаемого языка; развитие языковой догадки; более эмоциональное восприятие информации и т.д. Понимая высокий обучающий потенциал аутентичных видеотекстов, мы считаем целесообразным на предвузовском этапе обучения обратиться в качестве учебного материала к современным российским анимационным фильмам, так как они теснейшим образом связаны с культурой. Поэтому, как замечают исследователи, «невозможно оценить замысел анимационного фильма без глубокого проникновения в породившую его культуру» [3, с. 4]. При этом анимационные фильмы имеют ряд неоспоримых достоинств, которыми не обладают художественные и документальные фильмы.

Во-первых, отечественные мультфильмы всегда познавательны и поучительны, чего нельзя сказать о большинстве современных художественных фильмов. Проанализировав истоки российской мультипликации, искусствовед Н.Г. Кривуля приходит к выводу: «На протяжении десятилетий отечественная анимация в первую очередь воспринималась как средство просветительской и воспитательной деятельности, и лишь потом как средство развлечения» [2, с. 9].

Во-вторых, тематика современных мультфильмов крайне разнообразна, что позволяет использовать их при изучении различных разговорных тем. Например, состав семьи и взаимоотношения в семье можно изучать с помощью «Барбоскиных», «Волшебной кухни», «Лунтика», «Трёх котов»; дружбу – на материале «Зебры в клеточку», «Царевен», «Ми-ми-мишек» и др. Тема учёба освещена в мультфильмах «Барбоскины», «Лунтик», «Царевны»; вопросы экологии нашли отражение в отдельных сериях «Фиксиков», «Ми-ми-мишек» и во всех сериях «Команды Флоры». О русских праздниках преподавателю помогут рассказать мультфильмы «Оранжевая корова», «Барбоскины», «Маша и Медведь» и т. д.; о научных открытиях и изобретениях – «Фиксики», «Смешарики: пин-код» и «Ник-изобретатель»; об архитектуре – мультсериал «Домики», а о приготовлении пищи – «Волшебная кухня».

В-третьих, в анимационных фильмах, в большинстве случаев, используется общеупотребительная лексика. Поскольку мультфильмы в первую

очередь ориентированы на детскую аудиторию – на знакомство ребёнка с окружающей средой и с элементарными нравственными понятиями – они лишены терминологичности, в них отсутствуют диалектизмы и жаргонизмы.

В-четвёртых, анимационные фильмы в среднем длятся не более 10 минут, что удобно для просмотра на занятии, так как серию можно посмотреть целиком, что не разрушит целостного представления о мультфильме.

В рамках данной статьи рассматривается возможность использования мультфильмов при знакомстве иностранных учащихся с русскими кулинарными традициями. По мнению исследователей, кулинария является одним из важнейших модулей, с помощью которого народ выстраивает свой национально специфический образ мира. Кулинарная лексика формирует один из значимых фрагментов языковой картины мира носителя языка, что свидетельствует о важности кулинарного кода в культуре русского народа [1, с. 229].

Отметим, что процесс приготовления пищи, сама пища так или иначе присутствуют в большинстве анимационных фильмов – как отечественных, так и зарубежных. Однако в русских картинах транслируется несколько иное, чем в иностранных, отношение к еде. Так, например, в американском мультсериале «Вспыш и чудо-машинки» демонстрируется крайне кощунственное отношение к пище: в серии «Тортострофа» торты, пончики и кексы представлены в виде мусора, который нужно убрать, а в серии «Банановая преграда» бананы разбрасываются по дороге, чтобы снизить трение. В итальянском сериале «44 котёнка» лапша от бабули Пины наделяет всех суперсилой, лапше даже посвящена песенка, однако видеоряд, её сопровождающий, демонстрирует, что котята играют с лапшой как с клубком ниток. Суперсилой еда наделяет и героя южнокорейского сериала «Супер Зак», в котором показаны традиционные блюда азиатской кухни. В другом южнокорейском мультсериале «Тобот» пища изображается как объект вожделения – отрицательный персонаж Дилук не может справиться со своим желанием съесть любимое блюдо, он буквально раб еды.

Приготовление пищи стоит в центре многих современных отечественных мультфильмов. Его изображению посвящены серия «Трудный пирог» мультсериала «Ми-ми-мишки»; эпизоды «Морковный суп» и «Яблочный пирог» сериала «Кошечки-собачки»; серии «Маша+каша», «Сладкая жизнь», «Приятного аппетита» анимационного сериала «Маша и Медведь», серия «Хлеб» проекта «Три кота»; серия «Торт для мамы» мультфильма «Оранжевая корова»; все серии анимационного сериала «Волшебная кухня»; серия «Гребешок» сериала «Царевны»; эпизод «Взбитые сливки» мультсериала «Фиксики»; серии «Диета для Нюши», «Бутерброд» анимационного проекта «Смешарики» и многие другие.

В большинстве современных российских мультфильмов изображаются типичные для русской кухни блюда: хлеб, пироги, блины, каша и т. д. Исключением является сериал «Волшебная кухня», цель которого познакомить детей с кулинарными традициями разных стран мира, хотя и в этом проекте

значительное место отводится славянской кухне. В сериале «Ми-ми-мишки» традиционная здоровая еда противопоставлена фастфуду, в остальных мультфильмах фастфуд не представлен вовсе. Таким образом, с уверенностью можно говорить, что информация российских мультфильмов направлена на формирование правильного «пищевого» поведения, что характерно и для азиатских мультфильмов, в частности – для «Супер Зака». Однако ни в одном из русских мультфильмов еда не наделяет героев суперсилой или суперспособностями.

В абсолютном большинстве мультфильмов еда – даже любимая – не лишает персонажей разума, что адекватно отражает особенности восприятия пищи в русской культуре, где она является, в первую очередь, средством поддержания жизненных сил, а не источником высшего наслаждения. Как гласит русская пословица: «Кто жаден до еды, дойдёт до беды». Здесь мы видим отголоски христианства, в котором чревоугодие является одним из семи смертных грехов. Иное отношение к пище находим лишь в названных выше сериях «Смешариков», так как в них рассказывается о состоянии персонажа во время диеты, а точнее – голодания. Отказ от пищи с целью похудения не свойственен традиционной русской культуре, где скудное питание являлось частью аскезы, то есть было направлено исключительно на духовное совершенствование человека. Кроме того, народный идеал красоты характеризуется силой и дородностью, что выражено, например, в былинах об Илье Муромце или описании крестьянки из поэмы «Мороз, Красный нос». Мода на худобу появилась лишь в XX веке под влиянием западных традиций. Поэтому и отношение к еде у голодающих персонажей тоже нетипичное для русской культуры – им всюду мерещится еда, их мысли заняты только едой.

Персонажи некоторых российских мультфильмов проявляют неуважение к еде. Например, котята из «Трёх котов» делают из хлебных корочек кораблики и запускают их в луже, Сонечка из «Волшебной кухни» крошит и бросает хлеб на пол, а еноты Саня и Соня (мультсериал «Ми-ми-мишки») кидаются друг в друга кусочками пирога, приготовленного Лисичкой. Однако в российских мультфильмах такое поведение всегда осуждается и пресекается. Важно акцентировать внимание учащихся на этом моменте.

Так, серия «Хлеб» из «Трёх котов» начинается словами «Однажды котята решили сделать кораблики из подсохших горбушек хлеба». Мало того, что котята играют с едой, что само по себе ужасно, так ещё и в качестве игрушки они используют самый сакральный для русских продукт – хлеб. К хлебу на Руси всегда относились уважительно, считалось, что хлеб получится удачным и пышным, если во время его приготовления не шуметь и не мести пол. Почтение к хлебу проявлялось и в том, что нельзя было выбрасывать хлеб, нельзя было втыкать нож в каравай, давать хлеб собакам, доедать хлеб за другим и т.д. [4, с. 89]. Естественно, поведение котят вызывает негодование остальных героев мультфильма. Однако их не ругают, на них не кри-

чат, в мультфильме изображён другой – более действенный – способ воспитания: котятам показывают весь процесс приготовления хлеба, который начинается «с поля». Особенно плодотворно этот мультфильм использовать в аудитории иностранных слушателей, планирующих обучаться в аграрных университетах России, хотя и всем остальным иностранцам будет полезно посмотреть этот мультфильм, чтобы понять истоки столь немодного в обществе потребления бережного отношения русских к еде. В финале серии котята приготовили свой хлеб и поняли, «что даже в простой хлеб вложено очень много труда». Поэтому те горбушки, которые котята превратили в кораблики, они отдали на корм птицам, чем и восстанавливают гармонию.

Мысль о том, что «Хлеб – это не просто мука и вода, Хлеб – это наука и много труда!» звучит и в мультфильме «Волшебная кухня». Здесь также представлен рассказ о процессе выращивания хлеба с маленького зёрнышка. Кроме того, в этом мультфильме есть небольшая культурологическая справка о хлебе: «Хлеб – один из самых древних видов пищи. Его готовят уже несколько тысяч лет. Люди всегда относились к хлебу с уважением, что нашло отражение в народных сказках и поговорках: *Хлеб – всему голова, Хлеб и вода – молодецкая еда*. Раньше дорогих гостей встречали хлебом-солью. И каждый путник брал с собой в дорогу ломоть хлеба. Хлеб всегда доедали до последней крошки – не из-за скупости, а из-за почтительного отношения к хлебу». Этот материал даёт преподавателю возможность обсудить с иностранными учащимися русские традиции, связанные с приготовлением и поеданием хлеба, а также русские пословицы о хлебе.

Более того, в «Волшебной кухне» слово хлеб употребляется в более широком значении, чем привыкли его употреблять иностранцы. Хлебом здесь названы «румяные ватрушки, лепёшки и пампушки, батоны и куличи, лаваш и калачи». Здесь же есть и рецепт хлеба: «Для начала разведём дрожжи в молоке, затем добавим соль, сахар, яйца, и тщательно перемешаем. Насыплем муку в нашу смесь и хорошенько замесим тесто». Важно показать учащимся, что русский хлеб – это не пресные лепёшки, а продукт, приготовленный с помощью дрожжей или закваски.

В обоих мультфильмах изображаются традиционные приспособления, для приготовления хлеба, которые сейчас уже вышли из широкого употребления. В «Трёх котах» – это ручная мельница, а в «Волшебной кухне» – русская печка.

Интересен для учащихся и тот факт, что в современной России чаще всего покупают готовый хлеб в магазине, а не готовят его дома. Это наблюдение даёт учащимся возможность поразмышлять, зачем авторы мультфильмов изображают именно процесс приготовления хлеба, а не другого продукта или блюда. Более того, анализ мультфильмов целесообразно завершать обращением к кулинарным традициям родной страны учащихся: какой продукт ежедневно присутствует в рационе жителей их страны? какие хлебобулочные изделия готовят и едят их соотечественники? пробовали ли они русский

хлеб? какой хлеб им больше понравился – пшеничный или ржаной? есть ли в их родном языке пословицы о еде? какой продукт чаще всего упоминается в этих пословицах? и т.д.

Итак, кулинарные предпочтения национально и культурно обусловлены. Русские кулинарные традиции, складывающиеся под влиянием земледельческой культуры и христианских традиций, поэтому хлеб занимает центральное место на столе славян.

Кулинарные традиции нашли отражение в фольклоре и в других произведениях культуры. В частности, в мультфильмах достаточно часто изображается процесс приготовления различных блюд и продуктов.

Поскольку анимационные фильмы представляют собой яркий и доступный для предвузовского этапа обучения РКИ материал, кулинарные традиции русского народа целесообразно изучать на их основе.

Кроме кулинарной лексики, то есть слов, называющих продукты питания, блюда, способы приготовления пищи, посуду и т. д., анимационные фильмы содержат важную культурологическую информацию.

Еда воспринимается русскими достаточно рационально: она не порабощает волю человека и не наделяет его суперсилой.

Основу русской кухни и по сей день составляют традиционные блюда: хлеб, пироги, блины, каша, похлёбка, суп и т. п.

Доминантой русской кулинарной культуры можно назвать уважительное и бережное отношение к пище, так как в процесс её приготовления вложено много труда.

Список литературы

1. *Борисова Л.В*. Концепт «пища» в культурологическом пространстве русского языка // Вестник Чувашского университета, 2013. № 4. С. 224–230.

2. *Кривуля Н.Г.* Эволюция художественных моделей в процессе развития мировых аниматографий: Автореф. дис. … д-ра искусствоведения. М., 2009. 60 с.

3. *Солтани Сейд Хассан*. Традиции национальной культуры и современные компьютерные технологии в анимационном искусстве (На материале кинематографа Ирана и России): Дис. … канд. искусствоведения. М., 2003. 176 с.

4. *Юрина Е.А., Помаролли Дж*. Библейская символика хлеба в образных средствах русского и итальянского языков // Язык и культура. 2017. № 39. С. 84–106.

Фу Янли,
магистрант,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
892153910@qq.com

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ РАБОТЫ С МУЛЬТИМЕДИЙНЫМИ РЕСУРСАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ

Аннотация. Тенденции дальнейшей информатизации образования показывают, что значение применения мультимедиа в учебном процессе будет расти, поскольку их использование способно значительно повысить эффективность обучения. Функции и инструменты мультимедиа, положительно влияющие на студентов, делают их незаменимым во время проведения занятий, особенно в иностранной аудитории. Именно поэтому подобные уроки найдут еще более широкое применение в системе современного дистанционного образования, которое обусловлено пандемией COVID-19. Данная работа рассматривает мультимедиа как важный ресурс при обучении иностранных студентов чтению на русском языке и предоставляет результаты мини-исследования среди китайских студентов.

Ключевые слова: мультимедийные ресурсы; ММТ (мультимедийные технологии); чтение; обучение; методика; приёмы работы; русский язык как иностранный.

Fu Yanli,
postgraduate,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
892153910@qq.com

METHODOLOGICAL TECHNIQUES FOR WORKING WITH MULTIMEDIA RESOURCES IN TEACHING READING

Abstract. Trends in the area of education informatization keep growing, which means the importance of multimedia in education will boom very soon. This effect is explained by a significant effectiveness of learning with the help of MMT. Multimedia functions and tools that positively influence students make them essential during classes, especially when teaching foreign students. That is why such lessons are even more widely used in modern distance education, and being indispensable in times of COVID-19 pandemic. This work considers multimedia as a necessary resource for teaching reading in Russian language to foreign students and provides the results of mini-research among Chinese students.

Keywords: multimedia resources; MMT (multimedia technology); reading; teaching; methodology; working methods; Russian as a foreign language.

Современная образовательная политика ускорила процессы международных контактов, в том числе приток иностранных студентов, обучающихся в российских вузах. Расширяется общение в научной, духовной, социокультурной деятельности, что дает возможность для многогранного обмена информацией. В связи с этим появляются новые направления в сфере образования как в России, так и за рубежом.

Вопросы обновления методов преподавания в российских высших вузах считаются в последние годы предметом научных и образовательных обсуждений. Особенное место занимают трудности, связанные с преподаванием языков, в том числе русского языка как иностранного. Например, пропаганда русской литературы в Китае вызвала не только интерес у китайцев, но и желание научиться читать русских классиков в оригинале. Вследствие этого мы обратились к задаче улучшения умений чтения иностранных граждан при помощи мультимедийных ресурсов.

Проблема обучения иностранцев чтению на русском языке путем интеграции методических приемов работы с мультимедийными ресурсами задает тенденции в современных методиках обучения иностранным языкам. Традиционные методы обучения предполагают дискуссии, формирующие коммуникативную компетенцию учащихся, и способны выявить дополнительные факторы, влияющие на процесс и результаты познания [5]. В этой области ведется много научных исследований. Наиболее значимые характеристики профессиональной компетентности учителя иностранного языка обобщены в работах Г.В. Роговой [7], А.А. Леонтьева [4], Н.Д. Гальской [2], И.А. Зимней [3], В.В. Молчановского [6], И.Л. Бим [1]. Однако в данных работах, как и в существующей эмпирической практике, недостаточно внимания уделяется современным эффективным средствам обучения иностранных студентов чтению на русском языке. Например, не выяснена специфика и роль мультимедийных ресурсов и компьютерных технологий как важнейших инструментов в образовательном процессе [8].

Обращение к рассмотрению этого вопроса в нашей статье обусловлено методической необходимостью выявить основные интересы и возможные проблемы использования мультимедийных технологий (далее –ММТ) при обучении чтению китайских студентов русскому языку.

Нами был проведен опрос среди китайских студентов, изучающих русский язык. В данном опросе приняло участие 28 китайских студентов (7 мужчин и 21 девушка) в возрасте от 18 до 25+ лет (меньше 18 лет – 7,1%; от 20 до 25 – 60,7%; старше 25 лет – 32,1%), 42,9% из которых начали изучать рус-

ский язык в Китае и 57,2% – в России. Владение русским языком среди опрошенных разделилось следующим образом (см. рис. 1).

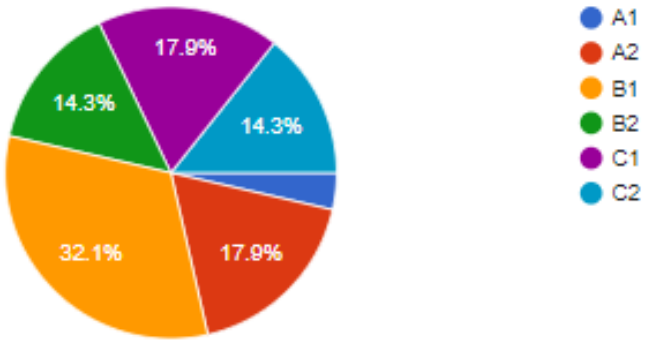


Рис. 1. Уровень владения русским языком

На вопрос «Часто ли вы читаете?» 30,8% ответили положительно», 19,2% – отрицательно, 50% сказали, что у них просто не хватает на это времени, из чего можно сделать вывод, что если не применять практику чтения на уроках русского языка, то у самих студентов редко найдётся время на чтение.

Использование мультимедийных средств актуально на всех этапах обучения чтению. В целях освоения и закрепления звукобуквенных соответствий в рамках акустического подхода возможно использование мультимедийных программ для выполнения упражнений на активное слушание, распознание, воспроизведение звуков текста, а также применение ММТ в виде игры.

Сравнив ответы опрошенных студентов относительно использования ММТ китайскими и русскими преподавателями на уроках по русскому языку, мы получили следующие результаты: по уровню владения ММТ на уроках русского языка как иностранного большинство студентов (42,3%) оценили работу российских преподавателей на 3 из 5 баллов (см. рис. 2).

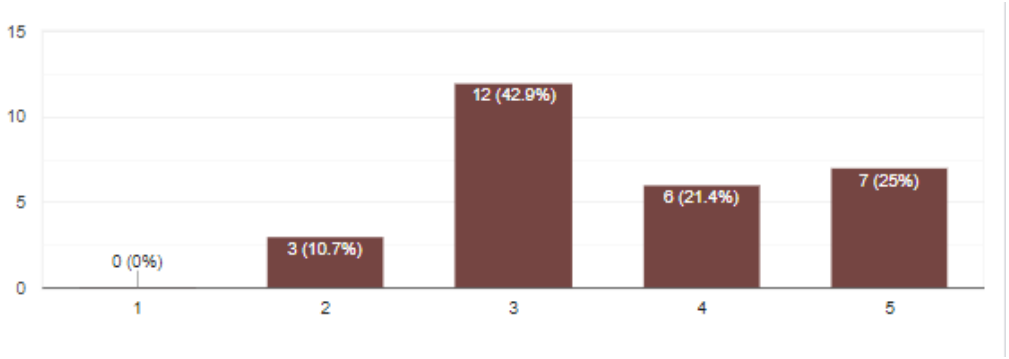


Рис. 2. Уровень владения и применения мультимедиа российскими преподавателями на уроках по русскому языку как иностранному, где 1 – очень слабо и 5 – очень часто и качественно

Китайские преподаватели получили 4 из 5 – 46,4% опрошенных (см. рис. 3).

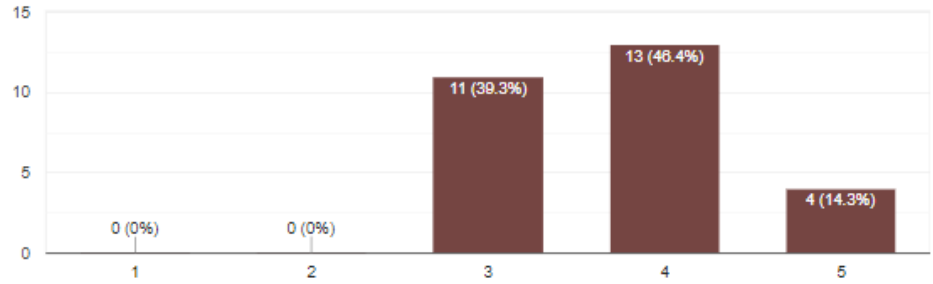


Рис. 3. Уровень владения и применения мультимедиа китайскими преподавателями на уроках по русскому языку, где 1– очень слабо и 5 – очень часто и качественно

Стоит отметить, что многие преподаватели уже начали применять ММТ на уроках чтения по русскому языку как иностранному, что оценили иностранные студенты (см. рис. 4).

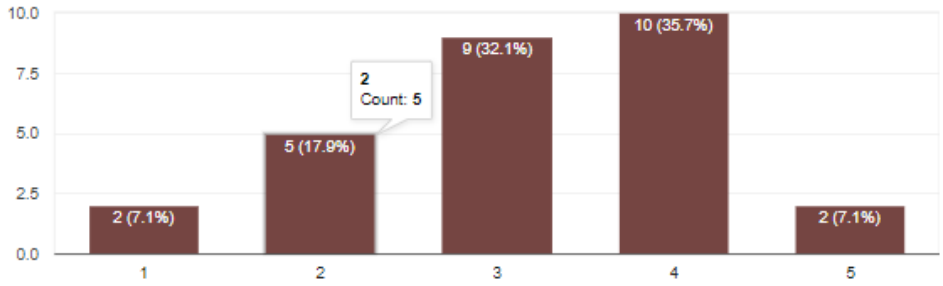


Рис. 4. Уровень владения и применения мультимедиа преподавателями на уроках чтения по русскому языку, где 1 – не использовались и 5 – использовались очень часто

На наш взгляд, это довольно хороший показатель. 75% опрошенных иностранных студентов считают мультимедиа незаменимым средством урока по РКИ. Кроме того, студенты добавили, что хотели бы побольше видео и аудио на уроках (75%), красочных и интересных презентаций (64,3%), электронных книг (25%), графики (17,9%) и игровых заданий (32,1%). Учащиеся считают более эффективным выполнение устных заданий, чем письменных; вместо самостоятельного чтения – чтение вслух в аудитории либо чтение на видео (аудио) как домашнее задание, для самостоятельного чтения – аудиокниги вместе с основным текстом; предпочитают комплексные уроки, где были бы задействованы все виды речевой деятельности с учетом уровня учащегося; комбинацию мультимедийных и традиционных технологий обучения.

Таким образом, использование мультимедийных средств обучения для формирования навыков чтения на занятиях по русскому языку как иностранному, безусловно, важно и актуально. Перспективным представляется использование ММТ, а также разработка и включение их в учебно-методический комплекс с учетом потребностей обучающихся на каждом из этапов обучения чтению на занятиях по русскому языку как иностранному.

Список литературы

1. *Бим И.Л.* Подход к проблеме упражнений с позиций иерархий целей и задач // Иностранные языки в школе. 1985. № 5. С. 30–37.

2. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2000. 165 с.

3. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 312 с.

4. *Леонтьев А.А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: Психологические очерки. М.: Русский язык, 1970. 189 с.

5. *Маловичко И.В.* Внедрение интерактивных методов обучения при проведении лабораторных работ по дисциплине «Компьютерная техника». Алчевск, 2016.

6. *Молчановский В.В.* Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа. М., 1998. 320 с.

7. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 235 с.

8. *Чуксина И.Г.* Педагогические основы обучения студентов русскому языку как иностранному средствами компьютерных технологий: Дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2003. 269 с.

Хонг Елена Юрьевна,
кандидат филологических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
ehong@mai.ru

ТРУДНЫЕ СЛУЧАИ ОМОНИМИИ И ПОЛИСЕМИИ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ НА ЗАНЯТИЯХ С ИНОСТРАНЦАМИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема неверного понимания иностранными обучающимися смысла отдельных эпизодов художественных произведений русской литературы вследствие явлений полисемии и омонимии. Приводятся конкретные примеры этих явлений в аутентичных текстах.

Предлагаются пути снятия трудностей понимания и исключения ошибочной трактовки сюжетных событий в процессе работы над текстами в аудитории.
Ключевые слова: омонимия; полисемия; художественный текст; ошибка; понимание.

Hong Elena,
PhD in Philology, Associate Professor,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
ehong@mail.ru

DIFFICULT CASES OF HOMONYMY AND POLYSEMY IN RUSSIAN LITERARY TEXTS READ BY FOREIGN STUDENTS

Abstract. The article deals with the problem of misunderstanding Russian literary texts being studied by foreign students. The examples of misunderstanding caused by homonymy and polysemy are considered. The ways of avoiding probable mistakes are offered.
Keywords: homonymy; polysemy; literary text; misunderstanding.

Художественные произведения русских писателей являются незаменимым материалом для преподавания многих гуманитарных дисциплин иностранным обучающимся. В то же время анализ аутентичных литературных текстов является одним из самых трудных видов учебной деятельности даже для студентов продвинутого уровня в силу общей специфики художественной речи (прежде всего сложного взаимодействия её эстетической и коммуникативной функций) и особенностей языка конкретных авторов.

В частности, причиной затруднений в понимании сюжетных событий произведения, неправильного или неточного их толкования, часто становятся явления омонимии и полисемии. В разграничении этих понятий обратимся к «Краткому справочнику по современному русскому языку», согласно которому «многозначность отличается от омонимии тем, что между омонимами невозможно установить семантическую связь» [2, с. 25].

Многозначным словам и омонимам при разборе художественных текстов не всегда уделяется должное внимание, поскольку преподавателю, носителю языка, они не бросаются в глаза – выбор правильного значения делается автоматически. Однако опыт работы с иностранной аудиторией показывает, что ошибки в понимании возникают даже в тех эпизодах, где смысл, казалось бы, очевиден.

Например, в маленьком несложном рассказе И. Тургенева «Воробей», который предлагается для чтения обучающимся уровня А-2, явление полисемии играет важную роль с точки зрения идейного содержания.

Рассмотрим конкретный эпизод: *«Я глянул вдоль аллеи и увидел молодого воробья… Он упал из гнезда (ветер сильно качал березы аллеи) и сидел неподвижно, беспомощно растопырив едва прораставшие крылышки.*

Моя собака медленно приближалась к нему, как вдруг, сорвавшись с … дерева, старый черногрудый воробей камнем упал перед самой ее мордой – и весь взъерошенный, … с отчаянным и жалким писком прыгнул раза два в направлении зубастой раскрытой пасти» [4, с. 193].

Как видим, в тексте дважды использован глагол *упал*: первый раз самостоятельно, второй – в составе фразеологизма *«камнем упал»* - с обстоятельством, выраженным деепричастным оборотом: «сорвавшись с дерева». Именно деепричастие «сорвавшись» вводит в заблуждение иностранных читателей, иногда не понимающих разницу между его значениями: «не удержавшись», «выпав» и «быстро слетев». Вследствие этого возникает неправильная интерпретация глагольного сочетания и всего отрывка: оба воробья упали из-за ветра (который, как сказано у Тургенева, «сильно качал березы») но, оказавшись на земле, старый воробей бросился защищать птенца. Далее, конечно, становится ясно, что взрослый воробей сам намеренно слетел с ветки, а выражение «камнем упал» подчеркивает быстроту его действия.

Чтобы избежать подобных ошибок понимания, целесообразно попросить студентов подобрать контекстные синонимы к словосочетанию *камнем упал* (в данном случае: мгновенно слетел) или пересказать отрывок своими словами.

Сложные случаи полисемии нередко встречаются в произведениях А. Платонова, особенно в эпизодах, воспроизводящих живую разговорную речь или мысли героя. Так, в отрывке из романа А. Платонова «Чевенгур» читаем: «…перед Захаром Павловичем открылась беззащитная, одинокая жизнь людей, живших голыми, без всякого обмана себя верой в помощь машин» [3, с. 65]. Прилагательное *голыми* часто приводит иностранцев в замешательство, поскольку даже если правильно воспринимается ими как эпитет, то не подпадает на сто процентов ни под одно из шести лексических значений слова, обозначенных в толковом словаре [см.: 1, с. 217]. Некоторые студенты вообще истолковывают данное прилагательное в прямом значении, объясняя это тем, что речь в предыдущем эпизоде идет о нищем мальчике, бродяге и попрошайке, ходившем в лохмотьях. О значении эпитета можно догадаться только по контексту, но для этого обычно требуется комментарий преподавателя. Ключом к верному пониманию является заключительная часть предложения: «без всякого обмана себя верой в помощь машин». Таким образом, *голыми* означает «без надуманных теорий, ложной философии».

Забавный случай неверного понимания иногда возникает при чтении рассказа А. Чехова «Пересолил». В диалоге жандарма и землемера на вопрос: «…Где я могу найти почтовых лошадей?», следует ответ: «Тут за сто верст путевой собаки не сыщешь, а не то что почтовых…» [7, с. 12]. Обратившись к словарю, некоторые иностранцы переводят слово *путевой* от слова *путь*:

«связанный с путешествием, нахождением в пути». В этом случае *путевая* собака понимается как *ездовая*, которую можно использовать вместо лошадей. У Чехова же, конечно, слово употреблено в значении «хороший», «стоящий» - «путёвый».

Недопонимание может возникнуть вследствие омонимии грамматических форм. Так, при работе с рассказом «Два письма» В. Шукшина иногда приходится разъяснять, что имеет в виду автор в следующем пассаже: «Кручусь, верчусь… То я кому-то голову *мою,* то мне – так и идет. Скучать некогда» [8, с. 82]. Понимание затрудняет синтаксис предложения, допускающий восприятие глагола как местоимения (омографы *мою́ – мо́ю*). Если это происходит, то смысл предложения или совсем не ясен иностранцам, или формулируется ими неверно, например, так: я даю кому-то свою голову, а мне кто-то даёт свою. Такая трактовка подразумевает обмен идеями с кем-то, поскольку речь в рассказе идет о деловом, занятом человеке, руководителе предприятия. Если же слово понимается верно, как глагол, то учащиеся просят разъяснить выражение «мыть голову», которое в данном контексте имеет значение «сильно, жестоко бранить кого-то» [3].

Рассмотренные примеры – лишь малая часть явлений полисемии и омонимии, которые в изобилии встречаются в русских художественных текстах разных периодов. Обращать на внимание иностранных обучающихся на многозначные слова и омонимы необходимо, чтобы не допустить грубого искажения или неточного понимания смысла прочитанного. Важными помощниками в этой работе являются словари: толковые, лексические, фразеологические. Приобретаемое в результате этой работы умение точно и глубоко постигать заложенный автором смысл позволяет иностранцам наслаждаться красотой русского художественного слова, повышает их самооценку.

Список литературы

1. Краткий справочник по современному русскому языку / Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, П.А. Лекант; под ред. П.А. Леканта. М.: Высшая школа, 1991. 381 с.

2. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С.А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 2000.

3. *Платонов А.П.* Чевенгур. Котлован. Рассказы. М.: Эксмо, 2008. С. 19–448.

4. *Тургенев И.С.* Воробей // Русская поэзия и проза XIX века. М.: Русский язык, 1989. С. 193.

6. Фразеологический словарь русского литературного языка. М.: Астрель, АСТ, 2008. URL: https://rus-phraseology-dict.slovaronline.com/6348 (дата обращения: 10.01.2022).

7. *Чехов А.П.* Пересолил / Чехов А.П. Рассказы. М.: Стрекоза, 2017. С. 11.

8. *Шукшин В.М.* Два письма // Шукшин В.М. Избранные произведения в двух томах. М.: Молодая гвардия, 1976. Т. 1. С. 78–83.

Цзян Юаньюань,
аспирант,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
sofya.candy2017@yandex.ru,

Тарасова Елена Николаевна,
доктор педагогических наук,
профессор,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
mitxt-rki@yandex.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРИЁМЫ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ФОНЕТИКЕ И ОРФОЭПИИ В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО КИТАЙСКИМИ СТАЖЁРАМИ

Аннотация. В данной статье предпринята попытка обобщения опыта при обучении фонетике и орфоэпии китайских стажёров русскому языку как иностранному. Проведён учебно-методический анализ приёмов работы, обозначены их структура и внутренняя логическая расположенность, задачи. Авторы предлагают классификацию приёмов как интерактивных, иллюстрируя их конкретными примерами сопоставительного характера на русском и китайском языках, так и перечисляют признаки и основания выделения приёмов в методической науке в целом

Ключевые слова: эффективное обучение; интерактивные приёмы обучения; задачи интерактивных приёмов в обучении; иллюстрация приёмов обучения говорению в курсе РКИ.

Jiang Yuanyuan,
Postgraduate student,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
sofya.candy2017@yandex.ru,

Tarasova Elena
Full Professor,
Moscow Pedagogical State University, Russia;
mitxt-rki@yandex.ru

INTERACTIVE TECHNIQUES AS AN EFFECTIVE FORM OF ORGANIZING PHONETICS AND ORTHOEPY CLASSES IN THE COURSE OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BY CHINESE TRAINEES

Abstract. This article attempts to summarize the experience of teaching phonetics and orthoepy to Chinese students in Russian as a foreign language. The educational and methodological analysis of the methods of work is carried out, their structure and internal logical arrangement, tasks are indicated. The authors propose a classification of methods as interactive, illustrating them with concrete examples of a comparative nature in Russian and Chinese, and also list the signs and grounds for distinguishing methods in methodological science as a whole.

Keywords: effective teaching; interactive teaching methods; tasks of interactive teaching methods; illustration of methods of teaching spoken language in the RCT course.

Сегодня без знания иностранного языка, умения им пользоваться в различных ситуациях невозможно учиться и строить карьеру, иметь престижную работать и путешествовать, познавать культуру других народов. Общеизвестно, что при изучении иностранного языка возникает множество проблем. Мы хотим остановиться на проблеме говорения. Практика показывает, что очень часто при изучении иностранного языка обучаемый испытывает так называемый «языковой барьер». Применение интерактивных методов и приёмов способствует повышению интеллектуальной активности обучающихся и эффективности занятий. Интерактивные приёмы и методы обучения обеспечивают прочность знаний, творчество и фантазию, командный дух, свободу самовыражения и взаимоуважение ко всем участникам учебного процесса. Безусловно, использование в процессе обучения методов и приёмов традиционного формата формирует основы методического усвоения предлагаемого материала, способствует его усвоению. Однако взаимодействие всех участников процесса в тренингах по говорению, как показывает опыт, является ведущим учебно-методическим компонентом. Интерактивные методы и приемы отвечают этим требованиям. Практика и опыт преподавания русского языка в китайской аудитории показывают, что внедрение таких приёмов позволяет за достаточно короткий промежуток времени передавать достаточно большой объём знаний. С помощью этих приёмов создаются возможности для раскрытия личного потенциала каждого обучаемого. Интерактивные приёмы позволяют научить практически использовать знания иностранного языка, помогают разнообразить учебную деятельность и способствуют повышению мотивации к обучению РКИ.

Что такое интерактивные приёмы обучения? Интерактивные приёмы строятся на схемах взаимодействия «преподаватель = обучаемый», «обучаемый = обучаемый», «обучаемый = коллектив», «группа = группа».

То есть теперь не только преподаватель привлекает обучаемых к процессу обучения, но и сами обучаемые, взаимодействуя друг с другом, влияют на мотивацию каждого. Преподаватель лишь выполняет роль помощника. Его задача – создать условия для инициативы обучаемых [1, с. 223].

Задачи интерактивных приёмов обучения научить:

* самостоятельному поиску, анализу информации и выработке правильного решения ситуации.

* работать в команде, уважать чужое мнение, проявлять толерантность к другой точке зрения.

* формировать собственное мнение, опирающееся на определенные факты.

Классификация приёмов обучения и их практическое применение происходят по разным признакам:

– по характеру учебной деятельности: репродуктивные, проблемные, исследовательские, поисковые, объяснительно-иллюстративные, эвристические и пр.;

– по степени активности педагога и учащихся: активные и пассивные;

– по источнику учебного материала: словесные, наглядные, практические;

– по способу организации учебно-познавательной деятельности: методы формирования ЗУН на практике, методы получения новых знаний методы проверки и оценивания [3, с. 67–69].

Проиллюстрируем отдельные интерактивные приёмы, зарекомендовавшие себя как эффективную форму организации занятий по фонетике и орфоэпии в курсе изучения русского языка как иностранного китайскими стажёрами.

«**Обратный**» мозговой штурм» используется чаще в ходе выполнения работы по систематизации материала или в работе над ошибками. Главные задачи «обратного мозгового штурма»: найти ошибки и попытаться их устранить.

Произношение следующих китайских иероглифов и слов очень похоже:

iáng 羊 (овца), xiáng 祥 (благоприятный), iàng 恙 (больной), iáng 阳 (солнце), iǎng 氧 (кислород), iàng 漾 (рябь), iáng 徉 (блуждание), xiáng 翔 (полет)

hàn yǔ 汉语 (китайский язык), hán yǔ 韩语 (корейский язык)

měi rén 美人 (красота), měi rén 每人 (каждый человек)

jì yì 记忆 (память), jì yì 技艺 (навык)

shī yì 诗意 (поэтический), shī yì 失忆 (амнезия)

yǔ yán 寓言 (басня), yǔ yá 预言 (пророчество)

yǔ lù 雨露 (дождь и роса), yǔ lù 语录 (цитата)

xīn yì 心意 (намерения), xīn yì 新意 (новизна)

«**Комбинированный мозговой штурм**» - это сочетание прямого и обратного. Хорошо применять для анализа какой-нибудь выполненной работы, выявления ее недостатков.

爷爷(Дедушка)，奶奶(бабушка)，爸爸(папа)，妈妈(мама)，叔叔(дядя)，阿姨(тетя)，哥哥(брат)，姐姐(сестра)

汽车(автомобиль)，火车(поезд)，公交车(автобус)，飞机(самолет)，地铁(метро)，自行车(велосипед)，出租车(такси)

走(ходить)，跑(бегать)，飞(летать)，游(плавать)，爬(карабкаться)，跳(прыгать)

«Индивидуальный мозговой штурм» можно применять в качестве домашнего задания, когда обучаемому предлагается самостоятельно дома (можно в течение нескольких дней) продумать варианты ответа (выхода из какой-нибудь ситуации) и предложить свои идеи на уроке.

看电影找出方言与中文普通话的音节差别

Задача: посмотрите фильм, чтобы узнать о различиях в слогах между диалектами и мандаринским диалектом китайского языка.

«Мозговой штурм на доске» лучше всего подходит для начального этапа занятия по РКИ в качестве целеполагания. В такой ситуации «начала» есть возможность высказаться каждому обучаемому, а преподаватель может все зафиксировать на доске и в ходе урока, для закрепления материала можно работать с этими идеями.

Известный поэт династии Тан Ли Бо в своем стихотворении написал:

jìng yè sī 静 夜 思 chuáng qián míng yuè guāng 床 前 明 月 光 yí shì dì shàng shuāng 疑 是 地 上 霜 。 jǔ tóu wàng míng yuè 举 头 望 明 月 dì tóu sī gù xiāng	Мысли тихой ночью Свет от ясной луны перед кроватью, Как будто иней на земле. Поднимешь голову и видишь светлую луну, Опустишь голову - грустишь о стороне родной.

低头思故乡	

«Соло» применяется в ходе всей работы над какой-нибудь темой (проблемой), когда стажёры собирают свои идеи, фиксируют их в тетради или специальных карточках. Начать работать с этим видом «штурма» можно с самого начала темы, а в конце темы обсудить результаты.

Скороговорка

1. [葡萄皮儿] B-P（виноградная кожура）chī pú táo bù tǔ pú táo pí ér，吃 葡 萄 不 吐 葡 萄 皮 儿，(Ешь виноград, не выплевывая кожуру винограда.) bù chī pú táo dǎo tǔ pú táo pí ér

不 吃 葡 萄 倒 吐 葡 萄 皮 儿 (Не ешь виноград, но выплевываешь виноградную кожуру.)

2. [华 华 和 红 红] H huá huá yǒu liǎng duǒ huáng huā，华 华 有 两 朵 黄 花，(У Хуахуа два желтых цветка) hóng hóng yǒu liǎng duǒ hóng huā

红 红 有 两 朵 红 花。(У Хунхуна два красных цветка.) huá huá yào hóng huā，hóng hóng yào huáng huā。

华 华 要 红 花，红 红 要 黄 花。(Хуахуа хочет красные цветы, а Хунхун хочет желтые.) huá huá sòng gěi hóng hóng yī duǒ huáng huā，华 华 送 给 红 红 一朵 黄 花，(Хуахуа подарил Хунхуну желтый цветок) hóng hóng sòng gěi huá huá yī duǒ hóng huā。红 红 送 给 华 华 一 朵 红 花。(Хунхун подарил Хуахуа красный цветок.)

«ПОПС-формула»

Является эффективным инструментом контроля качества усвоения учебного материала обучающимися по всем гуманитарным дисциплинам. Этот прием помогает закрепить пройденный материал и выявить «пробел 空白».

Структура формулы ПОПС содержит в себе 4 важных компонента, которые представляют собой расшифровку первых букв данной аббревиатуры и являются необходимыми элементами для построения текста.

П – позиция. Необходимо по заданной проблеме высказать свое собственное мнение. Для этого можно использовать следующие формулировки: «Я считаю, что…我认为…», «На мой взгляд 在我看来, эта проблема заслуживает /не заслуживает внимания 这个问题值得/不值得关注…», «Я согласен с…我同意…».

О – обоснование, объяснение своей позиции. Здесь необходимо привести все возможные аргументы, подтверждающие ваше мнение. Ответ должно быть обоснованным. В нем должны быть затронуты моменты из изученного курса либо темы, раскрыты определения и понятия. В данном блоке основной вопрос – почему вы так думаете? А это значит, что начинать раскрытие его следует со слов «Потому что…因为…» или «Так как…因为…».

П – примеры. Для наглядности и подтверждения понимания своих слов необходимо привести факты, причем их должно быть не менее трех. Данный пункт раскрывает умения учащихся доказать правоту своей позиции на практике. Главное, чтобы они были убедительными. Речевые обороты, используемые на этом шаге, - «Например…例如…», «Я могу доказать это на примере…我可以举一个例子…».

С – следствие (суждение или умозаключение). Этот блок является итоговым, он содержит ваши окончательные выводы, подтверждающие высказанную позицию. Начало предложений в нем может быть таким: «Таким образом…因此…», «Подводя итог…总结…», «Поэтому…因此…», «Исходя из сказанного, я делаю вывод о том, что…基于以上，我得出结论…».

Таким образом, применение интерактивных приёмов на занятиях по фонетике и орфоэпии в курсе изучения русского языка как иностранного китайскими стажёрами демонстрирует эффективную форму организации занятий по РКИ.

Список литературы

1. *Макоева Ф.С.*, Сат А.Б. Методические особенности обучения русскому языку китайских студентов // Современные технологии в образовании. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 2021. С. 220–223.

2. *Тарасова Е.Н.*, *Шоканова Р.Д.* Приёмы создания ситуаций психологического комфорта в обучении русскому языку как иностранному казахских учащихся гуманитарного (филологического профиля) // Наука и школа. 2021. № 3. С. 154–167.

3. *Тарасова Е.Н.* Когнитивно-компетентностный подход в методике обучения инофонов русскому языку как иностранному: Монография. М.: МИРЭА Российский технологический университет, 2021. 131 с.

Чжан Мэн,
магистрант,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
562309443@qq.com

СИСТЕМА РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

Аннотация. Проблема обучения иностранцев чтению на русском языке посредством использования интернет-ресурсов определяется тенденциями современной методики преподавания иностранных языков. Овладение данным видом речевой деятельности особенно важно, так как чтение является базой для дальнейшего изучения языка. В статье описаны методические приемы работы с интернет-ресурсами, представлен результат опроса китайских студентов и проведен его анализ;

Ключевые слова: Интернет; интернет-ресурсы; чтение; обучение; приёмы работы; русский язык.

Zhang Meng,
postgraduate,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
562309443@qq.com

SISTEM OF WORK WHEN LEARNING READING USING INTERNET RESOURCES

Abstract. The problem of learning foreigners to read in Russian through the use of Internet resources is determined by the trends of the modern method of teaching foreign languages. Mastering reading in Russian is especially important, since reading is the base for further learning language. This work is to substantiate the methodological techniques for working with Internet resources when teaching reading in Russian foreign students and provides the result of a mini study among Chinese students with conclusions.

Keywords: internet; Internet resources; reading; training; work techniques; Russian language.

В последние годы все чаще встает вопрос о применении ресурсов Интернета для изучения иностранных языков. Интернет-ресурсы помогают на занятиях по иностранному языку реализовать личностно-ориентированный

подход в обучении, обеспечить индивидуализацию и дифференциацию обучения, учесть способности студентов, их уровень владения языком, склонности и интересы [3].

Фундаментальные работы в области обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному, современные концепции и теории усвоения иностранных языков изучали такие ученые, как А.Р. Арутюнов, И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Л.П. Клобукова, В.Г. Костомаров, Г.М. Левина, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, Л.В. Московкин, Е.И. Мотина, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин и др. [5].

Особое значение приобретает использование Интернет-ресурсов на занятиях по русскому языку. С помощью материалов глобальной сети можно решать целый ряд дидактических задач: формировать компетенции по всем видам речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, устная речь), совершенствовать фонетические, лексические, грамматические компетенции, формировать у студентов устойчивую мотивацию, углублять интерес к изучению русского языка.

К сожалению, в настоящее время большая часть информации в Интернете находится в исходном, неупорядоченном виде, что снижает эффективность ее применения. Необходимы дополнительные научно-методические исследования, которые позволят в полной мере использовать весь лингводидактический потенциал Интернета с учетом потребностей учащихся и целей обучения РКИ [1].

В реальной жизни студент сталкивается с необходимостью владеть письменными видами речевой деятельности (чтение, письмо). На помощь приходят информационные материалы всемирной сети. Интернет – отличное средство для получения информации о последних событиях в мире. Это, в первую очередь, чтение.

Чтение – это опосредованная форма общения, по мнению многих исследователей, базовая форма для большинства людей, изучающих иностранный язык. Процесс чтения включает сложные мыслительные операции (анализ, синтез, выводы и др.), и его результат, извлечение информации, имеет огромное значение в коммуникативно-общественной деятельности. Процесс чтения базируется на технических навыках, то есть таких, которые являются автоматизированными, и на основе них происходит узнавание и понимание письменных знаков и текста в целом и, следовательно, реализация коммуникативных умений.

В системе изучения языка как иностранного на подготовительном отделении чтение имеет большое значение, так как помогает удовлетворить познавательные потребности студента в получении новой информации, связанной с его будущей профессией. Анализ научной литературы последних лет показал, что проблема обучения чтению связана с различными аспектами формирования речевой компетенции в процессе изучения языка как ино-

странного: с расширением языковых знаний студентов в целях совершенствования устной речи, с формированием социокультурной компетенции в процессе чтения, с обеспечением изучения специальных дисциплин и чтения текстов по специальности [2].

Во время чтения у студентов формируются навыки речи в монологических и диалогических формах, расширяется словарный запас, накапливаются и закрепляются знания не только по языку, но и культуре, истории, бытовым традициям и тому подобное. Именно поэтому в данной работе мы обратились к вопросу чтения и применения Интернет-ресурсов на уроках русского языка для иностранных студентов.

В целях изучения отношения к чтению и урокам русского языка в целом мы провели мини-исследование в форме опроса среди двадцати китайских студентов (2 юношей и 18 девушек) в возрасте от 20-25 лет (45%) и старше 25 лет (55%). Большинство опрошенных (55%) начали изучать русский язык ещё в Китае, остальные 45% приехали на учёбу в Россию. На изучение русского языка, в общем, студенты потратили больше трёх лет, в итоге их уровень языковой компетенции разделился уникальным образом (см. рис.1).

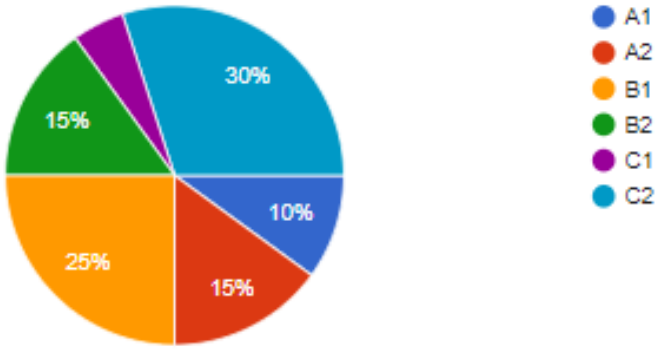


Рис. 1. Оцените Ваш уровень владения русским языком

Спросив студентов, насколько часто они читают, мы узнали, что 55% читают очень часто, 40% читают редко из-за нехватки времен и 5% вообще не любят читать. Исходя из этого, можно сказать, что чтение имеет немалое значение в жизни студентов. 40% опрошенных не имеют времени на домашнее чтение, хотя на уроках русского языка оно является одним из самых важных аспектов обучения. Мы также поинтересовались у студентов, почему они читают. Большинство отметили личный интерес и увлечение (см. рис. 2).

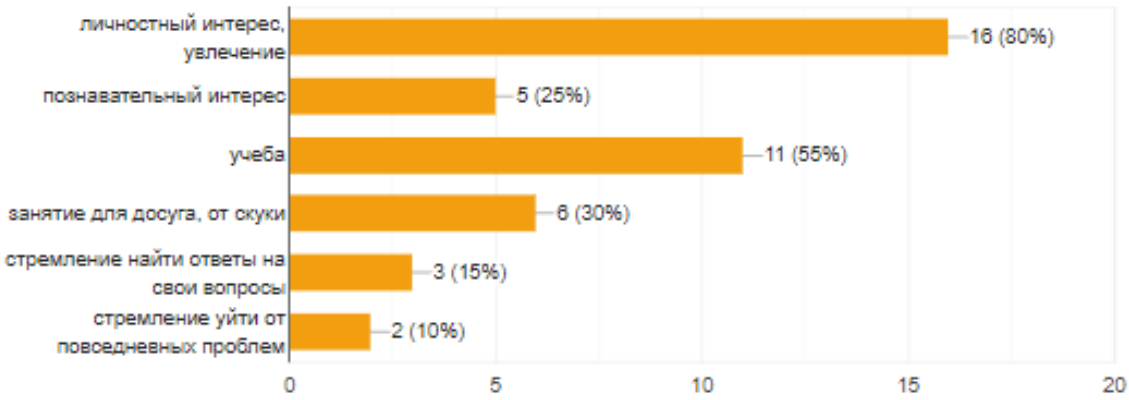


Рис. 2. Почему Вы читаете?

Среди всех жанров и видов литературы студенты отметили чтение художественной литературы – 70%, газет и журналов – 40%, научной литературы – 25%. Многие добавили, что предпочитают читать дома – 75%, тогда как 35% опрошенных читают в транспорте, 15% посещают библиотеки, а 30% – читают везде, где есть Интернет. Чаще всего книги приобретаются студентами в Интернете (85% опрошенных), что говорит о высокой вовлеченности в электронные ресурсы.

Полагаем, что в наше время именно Интернет-ресурсы способствуют улучшению языковой компетенции студентов. Более того, 75% предпочитают, чтобы преподаватели чаще привлекали Интернет-ресурсы, нежели печатные материалы.

По результатам опроса, и российские, и китайские преподаватели уже активно применяют Интернет-ресурсы на своих уроках, особенно в условиях Covid – 19, когда 100% учебной программы преподаётся онлайн, что очень радует студентов (см. рис.3).

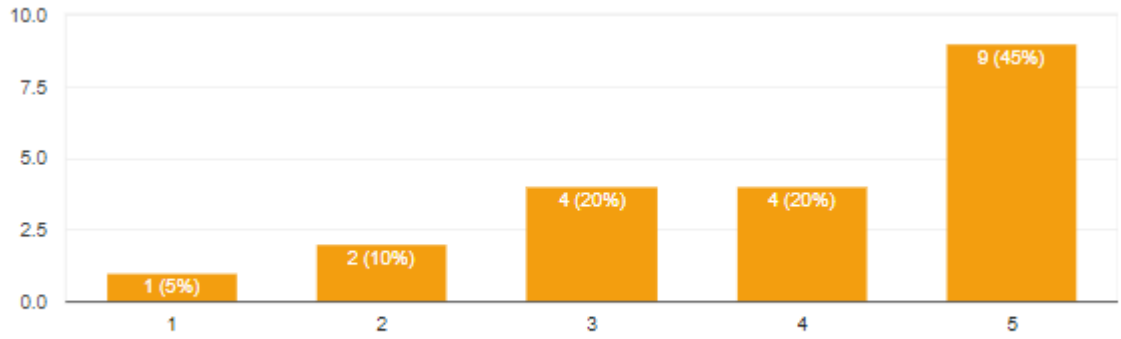


Рис. 3. Насколько Интернет помог Вам при обучении чтению на русском языке? 1 – «не помог», 5 – «очень помог»

Таким образом, изучение и применение на практике интерактивных методов обучения дают возможность преподавателям русского языка как

иностранного внедрять и совершенствовать новые методы работы, повышать эффективность учебного процесса и уровень знаний студентов.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г.* Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании РКИ. М.: Изд-во ГИРЯП, 2015. 70 с.

2. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИГЛОССА, 2000. 208 с.

3. *Ляховицкий М.В.* Технические средства в обучении иностранным языкам: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1981. 143 с.

4. *Якунина Н.В*. Использование ресурсов интернета в обучении чтению иностранных студентов юридического профиля: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 179 с.

Шалина Лариса Вячеславовна,
кандидат филологических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
larlarisa@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕЛЕСКОПИЧЕСКИХ НОМИНАЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ МАССОВО-ИНФОРМАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. Статья посвящена вопросам, связанным с одним из активных способов словообразовательной номинации – телескопии – в современном русском и немецком языках, описаны наиболее продуктивные словообразовательные модели лексических новообразований.

Ключевые слова: массово-информационный дискурс; телескопические номинации; лексические инновации; окказионализмы; словообразовательная модель.

Shalina Larisa,
PhD in Philology, Associate Professor,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
larlarisa@mail.ru

THE USE OF TELESCOPIC NOMINATIONS IN MODERN RUSSIAN AND GERMAN MASS INFORMATION DISCOURSE

Abstract. The article is devoted to the issues related to one of the active methods of word–formation nomination – telescoping - in modern Russian and German languages, the most productive word-formation models of lexical neoplasms are described.

Keywords: mass information discourse; telescopic nominations; lexical innovations; occasionalisms; word-formation model.

Стремительное развитие общества и, как следствие этого - обогащение словарного состава современного языка, давно уже стало предметом новых лингвистических исследований, в которых предпринимаются попытки описать и дать структурные характеристики появившихся лексических новообразований.

Новое в языковой системе оказывается возможным благодаря заложенным в нем потенциям внутреннего характера, которые обнаруживаются под воздействием внешнего, социального «толчка». Это в настоящее время происходит в словообразовании не только русского, но и многих европейских языков. Ускорение темпов жизни вызвало активное действие «закона речевой экономии», который находит свое выражение в широком использовании таких способов словообразования, как универбация, усечение и др. Сокращение наименований сопровождается стремлением языка к компактности и цельнооформленности этих лексических единиц. В настоящее время становится активным еще один способ номинации, отвечающий предъявляемым к средствам номинации вышеуказанным требованиям, хотя он до сих пор не имеет установившегося названия.

В плане обозначения самого способа словообразования, а также и в отношении названия производных номинаций, возникающих в результате его действия, до сих пор существует терминологический разнобой. Одни лингвисты называют этот способ телескопией, а полученные образования называются соответственно телескопическими или телескопными (В.М. Лейчик, Е.Н. Сенкевич и др.) Другие лингвисты называют это явление контаминацией, а результат ее действия – контаминированными образованиями (В.А. Ицкович, Б.С. Шварцкопф, Н.Г. Черепанова и др.).

В отечественной и зарубежной лингвистике сложилась трудная ситуация в определении места телескопии в системе словообразования, а также до сих пор не определен ее статус.

Некоторые ученые рассматривают телескопию как проявление народной этимологии или аналогии, другие относят ее к одному из видов аббревиации (А.Н. Тихонов, Н.С. Валгина), третьи – не отказывают телескопии в праве на ее существование как самостоятельного способа словообразования. Известный лингвист В.М. Лейчик считает, что телескопные слова образуются по исконно присущим языку словообразовательным закономерностям, и что в конечном итоге телескопные слова представляют собой «вполне самостоятельный словообразовательный тип» [1, с.152].

В предлагаемой статье автор рассматривает «телескопию» как самостоятельный способ словообразовательной номинации и анализирует телескопические номинации русского и немецкого языков последних лет.

В начале XXI столетия отмечен активный процесс использования телескопических номинаций в современном русском и немецком массово-информационном дискурсе. Если за прошлые века отмечено всего несколько десятков подобных слов (в основном, в разговорной сфере), то сегодня они появляются в большом количестве практически во всех европейских языках и в самых различных сферах жизни: науки и техники, политики, искусства, экономики, медицины, телевидения и др. Активное использование телескопических единиц в текстах русских и немецких СМИ свидетельствует о широком распространении этого способа образования слов.

Огромное количество новых слов, в том числе телескопических номинаций, появившихся в 20-х годах 21 века, было вызвано также пандемией коронавирусной инфекции COVID-19. По мнению лингвистов, «языковая ситуация, вызванная пандемией, – редкий случай в истории русского языка, когда за очень короткий период появившееся огромное количество новых слов и изменившееся употребление слов, уже имеющихся в языке, активизировавшиеся словообразовательные модели, те или иные активные формулы языковой игры позволяют запечатлеть момент языкового развития в его очень концентрированной форме» [2, с. 4].

В основе телескопии лежат два словообразовательных способа – усечение и словосложение. Усеченные компоненты двух самостоятельных слов сливаются в единую цельнооформленную лексическую единицу. Семантика новообразований, созданных путем телескопии, строится на значениях, вытекающих из значений составляющих их элементов.

Для телескопических номинаций могут быть характерны: оригинальность формы, оригинальность формы и содержания, наличие основ разноязычного происхождения. Именно благодаря своей экспрессивности и явно выраженной маркированности, телескопические новообразования используются для усиления прагматической направленности газетных текстов, увеличения интенсивности их воздействия на читателя.

При анализе структуры телескопических новообразований, взятых из русских и немецких источников – текстов современных СМИ, были выявлены следующие продуктивные словообразовательные модели.

1) начальная часть 1-го слова + начальная часто 2-го слова: Coronaabitur (короноэкзамен на аттесат зрелости), Lanosan – лечебный косметический крем с ланолином (Lanolin + sanieren);

2) начальная часть 1-го слова + конечная часть 2-го слова: инфодемия, карантикулы, коронафрения, коронагностик, бульмени, творобушки, демократура, Vaxxie (селфи во время или после прививки от Vakzination + Selfie), Coronoia (Corona + Paronoia), Corontäne (Corona + Quarantäne), Demokratur (Demokratie + Diktatur);

3) начальная часть 1-го слова + первая часть 2-го слова + суффикс: юнжурик (юный + журналист + -ик), Aucola – краска для бровей и ресниц (Auge + color + -a);

4) полное слово + конечная часть 2-го слова: вируспруденция, ковидофрения, ковидономика, диванстрация, Spuckschutz (защита от слюны), Joganastik – гимнастика йогов (Joga + Gymnastik), Coviteure (Covid + Profiteure);

5) начальная часть 1-го слова + -о- + конечная часть 2-го слова: компьютопись, паркомат, Chitosan – средство для волос (Chitin + -o- + sanieren);

6) начальная часть 1-го слова + полное слово: Сбераптека, короногоспиталь, пандемитинг, атрапарк, Coronaferien (Coronavirus + Ferien), Eurogeld (Europa + Geld), Skneipe (Skype + Kneipe).

7) часть имени собственного + часть имени собственного: Евразия, Малайзия (Малайя + Индонезия), Euroasien (Europa + Asien);

8) имя собственное/часть имени собственного + конечная часть 2-го слова: путикулы, путиникулы, собяусвайс, пфайзеркост;

9) полное слово + полное слово (с одновременным наложением морфем): ковидиот, Brautomobil – автомобиль для невесты (Braut + Automobil).

Данная модель, при которой происходит соединение лексических единиц, называется «междусловным наложением» или «междусловным совмещением» (Янко-Триницкая Н.А., Улуханов И.С). При этом происходит соединение двух слов в одно, в котором полностью сохраняются оба соединяющихся слова, но определенный фонемный отрезок нового слова принадлежит одновременно обеим мотивирующим частям: камазонки (Камаз + амазонки), Formularifari (Formular + Larifari). Наличие общих фонемных отрезков, которые не повторяются, а как бы накладываются друг на друга, с одной стороны, укорачивает все слово**,** с другой – обеспечивает прочное сцепление частей телескопического новообразования.

Как в русском, так и в немецком языках активными показали себя такие определяющие компоненты, как корона-, ковид, вирус, пандемия, зум, карантин и др., Corona-, Covid, Impf-, Lockdown-, Pandemie-, Maske-, Abstand-, Online-, Geister-, Virus-/Viren, Infektion(s)-, Öffnung(s)-, Distanz-, Zoom-, Test-, Homeoffice-, Lockerung-, Quarantäne-, обладающие высокой словообразовательной активностью и частично отражающие картину мира данной эпохи русских и немцев.

Также существуют и другие словообразовательные модели, по которым возможно дальнейшее образование телескопических номинаций в русском и немецком языках.

Большинство отечественных и зарубежных лингвистов рассматривают телескопические новообразования как окказионализмы эмоционально-оценочного характера, учитывая в первую очередь необычность их формы, а часто и содержания. Телескопические номинации – наиболее обширная и интересная группа языковых новообразований из-за их высокой экспрессивной

«нагрузки». Среди окказионализмов современных СМИ особое место принадлежит телескопическим новообразованиям, имеющим идеологическую маркированность и социальную значимость, например, инфодемия, коронойя, короониалы, ковидео, Coronachten, Hoffice Ökotopia. Внутреннюю структуру новообразований можно достаточно легко понять через исходные прототипы основ. Их семантика построена на значениях, вытекающих из значений основ.

Проведенный анализ телескопических новообразований в русском и немецком языках показывает, что телескопия является в настоящее время продуктивным способом словообразования в сравниваемых языках. Число телескопических номинаций в обоих языках постоянно увеличивается. Диапазон их употребления также расширяется: появляются номинации с нейтральным лексическим значением, выполняющие функцию обозначения новых предметов и явлений.

Подчеркивая словообразовательную жизнеспособность телескопии в целом, можно выделить и ее наиболее продуктивные модели, по которым образуется довольно большое количество новых лексических единиц. В ходе исследования были описаны наиболее активные словообразовательные модели, одинаково используемые при образовании телескопических номинаций в русском и немецком языках. На современном этапе развития языка телескопия является мощным источником пополнения словарного фонда, а телескопические новообразования становятся своего рода маркерами принадлежности языковой личности к определенному социуму.

Список литературы

1. *Лейчик В.М.* Люди и слова. М.: Наука, 1982. 177 с.

2. Словарь русского языка коронавирусной эпохи / Е.С. Громенко, А.Ю. Кожевников и др. СПб.: ИЛИ РАН, 2021. 550 с.

Шетэля Виктор,
кандидат филологических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
szetela@mail.ru

О МНОГОЗНАЧНОСТИ СЛОВА *СИБИРКА* В МАТЕРИАЛАХ КУРСА РКИ ДЛЯ ПОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В докладе рассматривается многозначное слово **сибирка** и другие производные от слова **Сибирь**, которые дают возможность разно-

образить курс РКИ для польских студентов-русистов, находящихся на языковой практике в МПГУ. Интерес студентов к русскому языку и культуре не случаен. Часто он поддерживается за счет воспоминаний о России, Сибири, которые вынес студент из своей семьи, члены которой проживали в период военного лихолетья на этих землях. Таким образом, возможно включение в качестве учебного материала слова **сибирка**, употребленного в произведениях классической русской литературы. Классические тексты не только позволяют определить границы многозначности слова в русском языке, расширить знания в области русской литературной лексики, но также проиллюстрировать ответ на вопрос о межъязыковых и межкультурных взаимосвязях славянских народов.

Ключевые слова: доминирующее значение; заимствование; контекст; многозначность слова; производные слова; словарная статья.

Szetela Victor,
PhD in Philology,
Associate Professor,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
szetela@mail.ru

ABOUT THE AMBIGUITY OF THE WORD SIBIRKA IN THE MATERIALS RCT COURSE FOR POLISH STUDENTS

Abstract. The report examines the polysemous word **Sibirka** and other derivatives of the word **Siberia**, which make it possible to diversify the RCT course for Polish students of Russian studies serving a language internship at MPGU. The interest of students in the Russian language and culture is not accidental. Often at the expense of memories of Russia, Siberia, which the student carried out from his family, whose ancestors lived during the period of military hard times on these lands. Thus, it reveals the possibility of including the word Siberian used in the works of classical Russian literature as a teaching material. Russian authors' texts not only make it possible to define the boundaries of the polysemy of a word in the Russian language, expand knowledge in the field of Russian literary vocabulary, and also illustrate the answer to the question of interlanguage and intercultural interrelationships of Slavic peoples.

***Keywords*:** dominant meaning; borrowing; context; word ambiguity; derived words; dictionary entry.

В народной памяти сохраняются факты исторических взаимосвязей с другими народами, которые часто находят отражение в словарях контактирующих языков.

Включение в занятия РКИ материала по истории отдельных языковых единиц, заимствованных в результате этих контактов и хорошо известных, в том числе, польским студентам, позволяют с опорой на эти факты разнообразить процесс преподавания и обучения русскому языку.

В памяти многих поколении поляков сохранился образ *Сибири*. Это название и некоторые его производные давно известны по польским источникам, воспоминаниям, а также по лексикографическим справочникам, как, скажем, по «Этимологическому словарю польского языка» Александра Брюкнера [26]. «**Sybir**, *Syberja, syberjak, sybirski, syberyjski*, от рус. *Sybir* (жен. род); происходит не от *siewierzy* ‘северь’, а от *Sewerów, Sabirów*, народ на Востоке, за Доном, в 5–7 веках часто упоминаемый» [26, s. 528].

В польских городах имеются площади и улицы имени *Сибиряков*. Действуют кружки Сибиряков, объединяющие лица, в военное время проживающих в этих краях.

Вахтерша студенческого общежития Слупской педагогической академии на известие о том, что у меня проживает кошечка сибирской породы, умоляла привезти ей котенка – **sybirku**.

Более подробно теме польского населения в Сибири посвящены наши статьи «Поляки в Сибири» [27] и «Польская «мова» среди языков России» [23].

Слово **sybirka** – **сибирка** (от наименования *сибирская кошка*), хотя и не оказалось в словарной статье А. Брюкнера в этом или другом значении, но это наименование, как видим, не чуждо даже современному носителю польского языка.

Возможно, не до конца понятны точные значения производных слов, но их тематическая привязка к Сибири всегда очевидна.

Поэтому представляется, на наш взгляд, возможным в качестве иллюстративного материала в курсе РКИ для польских слушателей московского вуза, находящихся у нас на языковой практике, представить употребление этого слова не только в контексте произведений польских авторов, а прежде всего в классической русской литературе. Это позволит определить границы многозначности этого слова в русском языке, уточнить их семантику, проиллюстрировать межъязыковые и межкультурные взаимосвязи, а также расширить знания в области русской литературы.

Тексты российских авторов в большей мере, чем какие бы то ни было, определяют многозначность слова **сибирка**.

Доминирующее значение слова **сибирка** («сибирская ссылка, как вид наказания») отметим в романе И.И. Лажечникова «Внучка панцирного боярина» [в прямой речи персонажа Киноварова:] «Смотри ни-гугу, а то запутаешься, что и в сибирку попадешь» [12, с. 266]. В газетном тексте о молодых повстанцах: «Хорошо будет там влияние этих юношей, побывавших в сибирке, и в лесах…» [5]. Автор «Санкт-Петербургских ведомостей» Н. Соколовский считает нужным в своей статье дать синонимический ряд к слову

сибирка, см.: «По безапелляционному приговору этого суда приходилось водить ближайшее знакомство с местами “скорби и печали”, окрещенными в народе характерными именами: “сибирок”, “за клин”, “клоповок”, “кутузок”, “чижовок” и т.д.» [16, с. 1].

Весьма частотным в произведениях русских авторов является слово **сибирка** (от *сибирский кафтан*) в значении, которое определил Н.В. Гоголь – «кафтан с перехватом и сборками» [6, с. 568], пояснение к слову в тексте: «глядел… на купца, мелькнувшего в сибирке на беговых дрожках» [6, с. 115].

Кафтан сибирка, верхняя одежда ссыльного: «какие-нибудь неформенные, черные штаны, поддевки, сибирки» [10, с. 35].

Эта одежда определяла сословную принадлежность его хозяина, см.: «Долго стоял тут в сенях старик хозяин в синей сибирке…» [19, с. 369]; «Вся разница в том, что Осип Иваныч ходил в сибирке, а Николай Осипыч носит пиджак» [24, с. 103]; «серую сибирку с бубновым тузом на спине!» [17, с. 182]; «Дениза Яковлевна, кроме гонора женщины, смотрящей на себя как на тонко воспитанную особу, приобрела в Москве чисто русское барство… Ей не по чину было кланяться всякому приказчику в сибирке и ладить с пьяным поваром, хотя бы это был вопрос о куске хлеба» [1, с. 215].

Добавим, что в этимологическом словаре М. Фасмера слово **сибирка** толкуется как «короткий, в сборках, кафтан, отороченный мехом» [22, с. 616]. Здесь же Фасмером даются и другие значения этого слова: **сибирка** – «северный ветер»; «тюрьма»; «сибирская язва»; «краска». Дается указание на Даля, у которого есть значение «судно с Камы, обычно с грузом железа» [22, с. 616]. Точнее информация о слове **сибирка** содержится у В. Даля в его содержательной статье с заглавным словом **Сибиряк**: «**Сибирка**, краска медная зелень, ярь, медянка; водная, углекислая окись меди, в смеси с глиной». Более подробно описан кафтан такого фасона: «короткий кафтан, чекмень с перехватом и с сборами, неразрезанный сзади, а спереди на мелких пуговках или застежках, нередко с меховую опушкой и с невысоким, стоячим воротником». Вторичные значения слова **сибирка** у В. Даля: «Арестантская при полиции, при волостном правлении; блошница, каменный мешок. || Сибирская язва. || *Сибирка*, судно с Камы, обычно с железом; оно подымает 7–11 тысяч пудов» [8, с. 180].

Не все эти значения были нами обнаружены в литературных источниках. Но у В. Даля не зафиксировано значение **сибирка** – «карточная игра», которое можно проиллюстрировать фрагментом из произведения М.Е. Салтыкова-Щедрина: «у Павла Ермолаича почти наверно встретишь на этот раз «гостя», который не откажется после обеда засесть за табельку или в сибирку» [25, с. 409].

В основе названия **сибирка** все же лежит прилагательное **сибирский**, более подробное описание которого дано в «Словаре современного русского литературного языка» с указанием на словарь Нордстета, 1782 г. [15, стб. 757

– 758]. Впервые прилагательное встречается у Аввакума [22, с. 616], а распространение получило в основном в веке XIX.

Таким образом, на наш взгляд, прилагательное **сибирский** не является таким уж давним приобретением русского языка. Отметим его употребление в следующих текстах: «дикие скалы, глубокий песок являют вам картину сибирской пустыни» [11, с. 425]; «Якут и юкагир пустынный, Неся богатый свой ясак, Лесной тунгуз и с пикой длинной Сибирский строевой козак» [14, с. 126]; «Почитаем здесь не излишним поместить здесь полученное нами из Оханска, города Пермской губ., следующее замечание о *народном Сибирском кушанье*: „Самым любимым… кушаньем Сибиряков можно почесть *Пельмени*…„» [4, с. 287]; «Все-таки таки это Русь, хотя и сибирская Русь!» [7, с.598]; «Анне Васильевне Болгария представилась чем-то вроде сибирских тундр» [21, с. 419].

Отметим употребление прилагательного в составе наименования полка: «Назначаются полковыми Командирами: … Гренадерских полков: *Сибирского* Подполковник Эйбаум» [2, с. 1193].

Отметим устойчивые наименования с участием этого слова: **сибирские камни**: «граненые камни Сибирские» [3, с.362]; **сибирская язва** – «болезнь скота» (отмечено у В. Даля, см. выше): «сибирская язва и не переводится у нас» [24, с.213]. **Сибирские ямщики** – «одна из категорий государственных крестьян, выполнявшая обязанности ямской гоньбы» [9, с. 472]: [Мосей Ильич:] «– Да, я-с; я был сибирским-с ямщиком» [9, с. 130].

Не такими уж давними являются наименования русских жителей Сибири. Выходцы из Польши также обживали эти земли по праву, которое им предоставили реформы Столыпина.

Словами **сибиряк**, **сибирячка** не называют коренное население этого края, а именуют так пришлых людей, см.: «Первобытные жители в ней были одних племен с маньчжурами, которых сибиряки называют тунгусами» [7, с. 552].

Сибиряк – «некоренной житель Сибири»: «Самым любимым … кушаньем Сибиряков можно почесть *Пельмени*, или *Пельяны* – маленькие пирожки, с начинкой из говядины, вареные в воде» [4, с. 287 – 288]; «[Глумов:] Ну, так сибиряк, наверно, сибиряк» [13, с. 10]. Этим наименованием названа и «порода сибирских лошадей»: «Впереди на косматом сибиряке, храпевшем под тяжестью всадника, скакал, раскинув локти, Волков» [18, с. 194].

Сибирячка, ж.р. – «некоренная женщина-жительница Сибири»: «Сибирская барышня навела его на такие мысли? […] И точно хороша эта сибирячка?» [20, с. 490–491].

Таким образом, слова данной тематической группы, в которой многозначное слово **сибирка** является основным, дают возможность разнообразить курс РКИ для польских студентов с опорой на часто личные, вынесенные из семьи, знания о России, познакомиться с текстами классической русской литературы, в которых употреблено это слово. Это позволит не только

определить границы многозначности этого слова в русском языке, расширить знания в области русской литературы, но и проиллюстрировать ответ на вопрос о межъязыковых и межкультурных взаимосвязях славянских народов.

Список литературы

1. *Боборыкин П.Д.* Китай-город. Роман в пяти книгах / Ред. и примеч. Н.С. Ашукин. М.: Моск. рабочий, 1947. 437 с.
2. Газета «Санкт-Петербургские ведомости». СПб., 1809. № 95.
3. Газета «Известия к Санкт-Петербургским ведомостям». СПб., 1810. № 24.
4. Газета «Московский телеграф». М., 1831. Ч. XXXIX. № 10.
5. Газета «Московские ведомости». М., 1863. № 68.
6. Гоголь Н.В. Мертвые души // Гоголь Н.В. Собрание сочинений в шести томах. М.: Гос. изд. худ. лит., 1959. Т. 5.
7. *Гончаров И.А.* Фрегат «Паллада». Очерки путешествия в двух томах. / Комм. К.И. Тюнькина. М.: Правда, 1985. 688 с.
8. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка. СПб.; М., 1882. Т. 4.
9. *Данилевский Г.П.* Беглые в Новороссии. Воля (Беглые воротились): Романы / Вступ. статья и примеч. Э. Виленской. М.: Худ. лит., 1984. 479 с.
10. *Достоевский Ф.М.* Записки из Мертвого дома // Достоевский Ф.М. Пол. собр. соч. в 30-ти томах. Л.: Наука, Ленинградское отд., 1972. Т. 4.
11. *Карамзин Н.М.* Письма русского путешественника. Повести. М.: Правда, 1980. 726 с.
12. *Лажечников И.И.* Внучка панцырного боярина // Лажечников И.И. Полн. собр. соч. СПб., 1899. Т. 4.
13. *Островский А.Н.* Бешеные деньги // Островский А.Н. Избранные пьесы. М.: Худ. лит., 1972. Т. 2. С. 5–86
14. *Рылеев К.Ф.* Избранное. Стихотворения. М.: Детская лит., 1975. 175 с.
15. Словарь современного русского литературного языка. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1962. Т. 13
16. *Соколовский Н.* Чижовки // Санкт-Петербургские ведомости. 1866. № 220. С. 1.
17. *Сухово-Кобылин А.В.* Свадьба Кречинского // Сухово-Кобылин А.В. Свадьба Кречинского. Дело. Смерть Тарелкина / Библиотека всемирной литературы. Серия вторая. Литература XIX века. М.: Худ. лит., 1974. С. 139–208.
18. *Толстой А.Н.* Хромой барин // Толстой А.Н. Чудаки. Хромой барин. Егор Абозов: Романы. М.: Правда, 1982. С.143–272.
19. *Толстой Л.Н.* Поликушка // Толстой Л.Н. Собрание сочинений в двенадцати томах. Повести и рассказы. М.: Правда, 1987. Т. 2. С.321–373.

20. *Толстой Л.Н.* Декабристы // Толстой Л.Н. Собрание сочинений в двенадцати томах. Повести и рассказы. М.: Правда, 1987. Т. 2. С.479–510.

21. *Тургенев И.С.* Накануне // Тургенев И.С. Рудин. Дворянское гнездо. Накануне. Отцы и дети: Библиотека для юношества. М.: Моск. рабочий, 1955. С. 293–440.

22. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка. М.: Прогресс, 1987. Т. 3.

23. *Шетэля В.* Польская «мова» среди языков России // Языковое единство и языковое разнообразие в полиэтническом государстве: Международная конференция. 14–17 ноября 2018 г.: Доклады и сообщения / Отв. ред. А.Н. Биткеева, М.А. Горячева; Институт языкознания РАН, Научно-исследовательский центр по национально-языковым отношениям. М.: Языки народов мира, 2018. С. 696–701.

24. *Щедрин Н. (М.Е. Салтыков)*. Благонамеренные речи // Собрание сочинений. М.: Правда, 1951. Т. 6. С. 5–476.

25. *Щедрин Н. (М.Е. Салтыков)*. В среде умеренности и аккуратности // Щедрин Н. (М.Е. Салтыков). Собрание сочинений. М.: Правда, 1951. Т. 7. С. 257–538.

26. *Brückner A.* Słownik etymologiczny języka polskiego. Wyd. 8. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1998. 805 s.

27. *Szetela W.* Polacy na Syberii // Znaki Nowych Czasów. Warszawa, 2003. No. 7. S. 113–116.

Шкурат Лилия Сергеевна,
кандидат филологических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, Россия;
sh.lilia.s@yandex.ru

О РАБОТЕ С ВИММЕЛЬБУХОМ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье раскрывается лингводидактический потенциал использования виммельбуха на уроке русского языка как иностранного, предлагаются возможные виды заданий с применением виммельбуха в иноязычной аудитории.

Ключевые слова: виммельбух; русский язык как иностранный; виды заданий.

Shkurat Lilia,
PhD in Philology
Lipetsk State Pedagogical University
named after P.P. Semyonov-Tyan-Shansky,
Lipetsk, Russia;
sh.lilia.s@yandex.ru

ABOUT WORKING WITH WIMMELBUH IN THE LESSON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstrac. The article reveals the linguodidactic potential of using Wimmelbuch in the lesson of Russian as a foreign language, offers possible types of tasks with the use of Wimmelbuch in a foreign language audience.

Keywords: Wimmelbuch; Russian as a foreign language; types of tasks.

Виммельбух в переводе с немецкого языка означает «изобилующая, мельтешащая книга». Это жанр, объединивший книги большого формата, в которых каждый разворот содержит яркие, детально разработанные иллюстрации. Текст в виммельбухе или отсутствует, или чрезвычайно краток и необходим для того, чтобы обозначить сюжетную линию, то есть функция текста – вспомогательная, а основную смысловую нагрузку несет именно иллюстративный материал книги.

Появившись в Германии, виммельбух вскоре завоевал популярность во всем мире. Его активно применяют в своей практике логопеды, психологи, педагоги дошкольных образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, развивая у детей с помощью книг-картинок такие психические процессы, как мышление, внимание, память, воображение, которые тесно связаны с развитием речи, а также собственно речь. Работа с виммельбухом способствует обогащению словарного запаса ребенка, формирует лексико-грамматический строй речи, развивает связную речь.

Однако виммельбух может быть использован не только для развития речевой деятельности на родном языке. Преподаватели иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного, также обращаются к виммельбуху, включая в свои занятия задания с использованием иллюстраций из «мельтешащей книги». Между тем лингводидактический потенциал использования виммельбуха на занятии по РКИ в научной и методической литературе раскрыт далеко не в полном объеме. Рассмотрению этого вопроса посвящена, в частности, работа А.А. Иваненко «Возможности применения виммельбуха в методике преподавания русского языка как иностранного» [1], автор которой «анализирует опыт использования книжки-картинки специалистами из разных сфер: логопедии, психологии и методики преподавания иностранных языков» [1, с. 38] и предлагает методическую разработку урока РКИ, основанного на групповой работе с виммельбухом. В данной статье,

опираясь на собственный опыт работы в иноязычной аудитории, мы рассмотрим возможные виды заданий с применением виммельбуха на уроке РКИ.

Так, виммельбух можно использовать для практики многих лексико-грамматических тем. Виммельбух – это сюжетные картинки, на которых герои заняты разными делами, поэтому, к примеру, изучая категорию времени глагола, мы рассматриваем с учащимися разворот книги и рассказываем, кто что делает сейчас, затем говорим, кто на этой картинке что делал вчера, то есть отрабатываем образование форм прошедшего времени русского глагола. Практикуя образование и употребление в речи форм будущего времени глагола, предлагаем иностранцам сказать, кто что будет делать / сделает завтра. Интересным является задание по сравнению картинок, где необходимо сказать, что было раньше и что случилось потом.

Как показывает практика, благодаря наглядности данной книги иностранцы легче усваивают одну из самых сложных грамматических тем – «Глаголы движения с приставками». Иностранные учащиеся выбирают какого-либо персонажа и составляют по картинке маршрут его движения.

Изучая предложно-падежную систему русского языка, мы, например, даем учащимся задание рассказать, что / кого они видят (винительный падеж в значении прямого объекта) или кто / что находится где (предложный падеж в значении места) и т.п. Заметим, что, работая с виммельбухом, который содержит очень много концентрированной визуально информации, преподаватель обязательно должен задавать студентам-иностранцам фокус, обращать их внимание только на то, что он ставит своей задачей в данный момент урока.

Мы абсолютно согласны с А.А. Иваненко, которая считает, что при отработке грамматических тем необходимо включать элемент игры. Это вносит в учебный процесс эмоциональную разрядку, атмосферу непринужденности в общении, что необходимо иностранцам при интенсивном овладении русским языком. На уроке можно сыграть в игру «Угадай, где я»: один из студентов придумывает место, где он мог бы спрятаться на картинке. Другие студенты задают ему вопросы, используя изученные речевые клише в зависимости от уровня владения языком: «Возможно, ты около …?», «Скорее всего / может быть, ты рядом с ... / слева от … / справа от … / напротив …» и т.д. Водящий отвечает предложениями с придаточными причины: «Я не могу быть около …, потому что я вижу …». По ответам студенты указывают местоположение водящего [1, с. 41].

Виммельбух дает преподавателю РКИ благодатный материал для лексической работы на уроке. На картинках изображено много разнообразных предметов, связанных с повседневной жизнью. Например, широко представлены такие лексические темы, как «Дом», «Город», «Семья». Используя виммельбух, можно повторять с учащимися лексику, входящую в эти темы, а можно, не привязывая слова к конкретной теме, попросить иностранных уча-

щихся найти и назвать по-русски знакомые им предметы. Даже начиная изучать с иностранцами русский алфавит в рамках вводно-фонетического курса, преподаватель может предложить им рассмотреть картинку и назвать все слова, которые начинаются на определенную букву. Эти задания могут быть проведены в игровой форме: студенты отвечают по очереди, выигрывает тот, кто назовет больше предметов.

Помимо этого, виммельбух может быть использован преподавателем и для тестирования студентов с целью определения их уровня владения языком, их лексического запаса, специфики грамматических ошибок.

Однако самым важным, на наш взгляд, является то, что виммельбух как средство обучения отвечает требованиям господствующего в современной методике преподавания РКИ коммуникативного подхода. Общеизвестно, что «без коммуникативности нет современной методики» [2, с. 7], и работа с виммельбухом на уроке РКИ, по нашим наблюдениям, создает необходимые условия для развития коммуникативных умений иностранцев.

Приведем примеры заданий с использованием виммельбуха, которые направлены на развитие монологической и диалогической речи иностранных учащихся:

– студенты по очереди говорят по одному предложению, связанному с сюжетной картинкой. При определении победителя учитывается не только количество сказанных фраз, но и их качество: лексическое богатство, правильность и разнообразие грамматических конструкций и т. п.;

– можно предложить учащимся говорить неверные с содержательной точки зрения фразы, связанные с описанием сюжетной картинки. Выигравшим будет тот, кто быстрее всех заметит «неточности» в высказывании собеседника и исправит их. Например: Мальчик читает журнал. – Нет, мальчик читает не журнал, а газету. / Нет, мальчик не читает, он слушает музыку;

– выбрать персонажа и рассказать историю о нем: кто он, что он делает, откуда и куда он идет, кого он встретил, какой у него характер, настроение и т.д., можно даже пофантазировать, предположив, что произойдет с ним потом. Учащиеся могут составить рассказ как от 3-го лица, так и от 1-го, идентифицировав себя с этим персонажем. Интересным является вариант, когда студент не называет персонажа, от лица которого он говорит, а слушающие отгадывают, кто это. В процессе угадывания они могут задавать говорящему уточняющие вопросы;

– студенты выбирают персонажей, от лица которых они будут говорить, и ведут диалог друг с другом либо принимают участие в полилоге. В зависимости от уровня владения языком преподаватель может дать учащимся установку: разыгрывая диалог, постараться максимально точно передать характер персонажа, используя не только вербальные, но и невербальные средства общения. Подобные варианты работы обеспечивают хорошие условия для развития умения говорить и понимать друг друга на иностранном языке.

Некоторые преподаватели-практики высказывают мысль о том, что виммельбух в силу своей специфики будет интересен только детям. Наш опыт работы с иностранцами из разных стран мира убедительно показал, что виммельбух может быть эффективно использован в процессе обучения русскому языку как иностранному не только в детской, но и во взрослой аудитории. Кроме того, на современном книжном рынке представлены виммельбухи даже с детективным сюжетом. К примеру, серия книг японского автора Тихиро Маруямы о детективе Пьере [3]. Вместе с главным героем книги читатели идут по запутанным лабиринтам города в поисках преступника, выполняя разнообразные задания.

Таким образом, виммельбух можно рассматривать как одно из возможных средств обучения русскому языку как иностранному, позволяющих преподавателю в увлекательной форме отрабатывать с иностранными учащимися многие лексико-грамматические темы. Использование иллюстративного материала виммельбуха активизирует работу иностранцев на уроке, повышает интерес к изучению русского языка, стимулирует их речевую деятельность и служит опорой для порождения собственного высказывания.

Список литературы

1. *Иваненко А.А.* Возможности применения виммельбуха в методике преподавания русского языка как иностранного // Филологический аспект. 2018. № 5 (37). С. 38–43.

2. *Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Русский язык, 1978. 136 с.

3. *Маруяма Т.* Детектив Пьер распутывает дело. В поисках похищенного лабиринта (виммельбух). М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. 34 с.

Шульман Нелли Александровна,
магистрант,
Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина,
Москва, Россия;
nashulmans@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО ЛАНДШАФТА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Введение лингвострановедческого аспекта в преподавание русского языка как иностранного позволяет учащимся не только познакомиться с основными аксиологическими понятиями русской языковой личности, но и воспринять эти понятия, таким образом формируя собственную

новую языковую идентичность. Роль лингвострановедческого аспекта в курсе русского языка как иностранного зачастую ограничивается исключительно знакомством учащихся с наиболее известными городами и природными достопримечательностями России. В статье на примере города Таруса рассматривается значение регионального культурного ландшафта в курсе преподавания РКИ.

Ключевые слова: русский как иностранный; лингвострановедение; культурная география; регионоведение

Shulman Nelly,
postgraduate,
Pushkin State Russian Language Institute,
Moscow, Russia;
nashulmans@mail.ru

USE OF REGIONAL CULTURAL LANDSCAPE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The introduction of the linguistic and cultural aspect into teaching Russian as a foreign language allows students not only to get acquainted with the basic axiological concepts of the Russian linguistic personality, but also to absorb these concepts, thus forming their own new linguistic identity. The role of the linguistic and cultural aspect in the course of Russian as a foreign language is often limited exclusively to acquainting students with the most famous cities and natural attractions of Russia. Using the example of the city of Tarusa, the article examines the importance of the regional cultural landscape in the course of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language; linguistic and cultural studies; cultural geography; regional studies.

Одной из основополагающих задач преподавателя русского языка как иностранного является не только обучение языку, но и знакомство студентов с основными ценностными аспектами русской идентичности. Подобный процесс помогает студентам сформировать собственные новые языковые личности и тем самым успешно адаптироваться к жизни, учебе и работе в России.

В последнее время исследователи отмечают, что на смену коммуникативному подходу в обучении РКИ приходит более сбалансированная и комплексная методика межкультурного образования [2, с. 18]. Согласно А.Л. Бердичевскому, невозможно разделить язык и культуру. Язык есть органическая часть культуры и усвоение языка предполагает также и усвоение лингвокультурологических знаний [6, с. 9–10].

Однако процесс получения этих знаний предполагает прежде всего

знакомство, пользуясь концепцией Ю.М. Лотмана, с русским «географическим пространством». Исследуя его, Ю.М. Лотман писал о принадлежности этого пространства к процессу конструирования мира в сознании человека, и о тесной связи конкретного пространства с общей картиной мира [3, с. 24]. Однако, вводя лингвокультурологический аспект в процесс обучения русскому языку как иностранному, преподаватель должен обращать внимание не только на формирование у студентов образа России в целом, но и на отдельные культурные ландшафты нашей страны.

Географические размеры России чрезвычайно велики и зачастую студенты, изучающие русский язык, начинают испытывать чувство топофобии, то есть боязни пространства.

Согласно Г.М. Васильевой и соавторам, «Чувство топофобии, связанное с неприязненным восприятием окружающего пространства, можно отнести к стрессовым ситуациям, которые в психологии носят название «культурного шока», связанного с попаданием иностранца в новую среду» [2, с. 19].

В связи с этим в процессе обучения рекомендуется обращать более пристальное внимание на различные культурные ландшафты России, так как близкое знакомство с ними облегчает студентам период их адаптации и создает положительный образ страны.

Понятие культурного ландшафта является развитием идеи Ю.М. Лотмана о географическом пространстве. Регионоведение рассматривает нашу страну как комплекс различных природных областей, в каждой из которых исторически сложилась собственная, зачастую полиэтническая, культурная среда. В этих регионах присутствуют уникальные индикаторы, отличающие их от соседних областей, например, горнозаводская культура на Урале или культура русской дворянской усадьбы в центре страны.

Как пишет В.Н. Калуцков, центральная Россия «сохранила свою культурную самобытность в качестве типичной русской провинции» [5, с. 59]. В связи с этим для студентов целесообразно начинать знакомство с русским культурным ландшафтом именно с центральных регионов России, обладающих богатейшей культурной историей.

Согласно Т.В. Васильевой и Е.В. Пучковой, в знакомстве с региональным культурным ландшафтом большую роль играет изучение геопоэтических текстов [4, с. 48], так как они формируют положительный образ региона, что помогает межкультурной коммуникации. Однако геопоэтические тексты еще и освещают в художественной форме особенности данного региона, что способствует более быстрой адаптации учащихся.

О.Н. Александрова-Осокина, говоря о геопоэтических текстах, указывает на то, что в них ««художественная картина мира включает в себя совокупность ландшафтных природоведческих, историко-культурных и социокультурных характеристик» [1]. Разнообразие жанровых форм геопоэтических текстов позволяет преподавателю выбрать текст, отвечающий уровню

его студентов.

Одним из уникальных региональных культурных ландшафтов России является город Таруса, расположенный в Калужской области.

Тарусой вдохновлялись художники Василий Поленов и Виктор Борисов-Мусатов, поэты Марина Цветаева и Арсений Тарковский. Константин Паустовский, похороненный на местном кладбище, называл Тарусу заповедником лирической силы.

Знакомясь с культурным ландшафтом Тарусы, студенты не только получают лингвострановедческие знания, но и окунаются в уникальную атмосферу русской провинциальной жизни. В зависимости от времени года фотографии Тарусы и пейзажи В.Д. Поленова можно использовать в процессе введения новой лексики даже на начальном уровне обучения. Преподаватель может провести виртуальное знакомство с городом, пользуясь ресурсами тарусских музеев в сети Интернет. Студентам более высокого уровня обучения можно предложить литературную экскурсию по Тарусе с использованием текстов, созданных поэтами и писателями, проживавшими в этом городе.

Приведем для примера один из вариантов такого занятия, основанный на отрывке из очерка Константина Паустовского «Городок на реке» (1961).

«Я живу в одном таком маленьком городе на Оке. Он так мал, что все его улицы выходят или к реке с ее плавными и торжественными поворотами, или в поля, где ветер качает хлеба, или в леса, где по весне буйно цветет между берез и сосен черемуха.

Городок этот вплотную входит в сельскую жизнь. Гул тракторов по окрестным полям сливается с пронзительными и требовательными гудками окских буксиров. Обширные огороды окружают городок буйной зеленью, цветением картошки, запахом помидорных листьев. С берега Оки во все стороны открываются сияющие дали, близкие и далекие планы лесов – от светлых и серебрящихся под солнцем до загадочных и темных, сохранивших в своей глубине журчание ручьев и шумящие кроны столетних дубов и сосен». [7, с. 190].

Студенты получают фотографии Тарусы, на которых изображены упомянутые в тексте приметы тарусского ландшафта. Вначале они соотносят изображение с текстом, находя в последнем подходящее слово, например, «река», «поле», «лес», «береза», «трактор», «буксир».

Подписав все фотографии, студенты на основе текста составляют фотоколлаж, иллюстрирующий данный отрывок, располагая снимки в той последовательности, в которой они упомянуты в тексте.

В качестве послетекстового упражнения на проверку запоминания новых лексических единиц студентам можно предложить заполнить нижеследующую таблицу по образцу.

Таблица 1

Послетекстовое упраженение для работы с отрывком из очерка К.Г. Паустовского «Городок на реке»

Что?	Как?	Что делает?	Где?	Что?
Ветер		качает	в поле	хлеб
Черемуха	буйно	цветет	в лесу	
Буксир	пронзительно и требовательно	гудит	на Оке	
Леса	светло	серебрятся	под солнцем	

Таким образом, подробное знакомство с культурным ландшафтом Тарусы помогает студентам изучить и актуализировать новую лексику, а также получить новые лингвострановедческие знания, которые станут полезны для них в ходе социокультурной адаптации к жизни в России.

Список литературы

1. *Александрова-Осокина О.Н*. Вопросы геопоэтики в современном литературоведении // Научный диалог. 2020. № 5. С. 216–241.
2. *Васильева Г.М., Кожевникова М.Н., Кузнецов А.Л.* Формирование географического образа России у иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 1 (44). С. 18–21.
3. *Васильева Г.М.* Культурно-географический образ России в лингвокультурологическом аспекте: Монография. СПб., 2011. 124 с.
4. *Васильева Т.В., Пучкова Е.В*. Лингводидактический потенциал геопоэтических текстов в обучении русскому языку как иностранному (уровень B2-C1) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 1. С. 48–54.
5. *Калуцков В.Н.* Культурно-географическое районирование России для образовательных целей // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 3. С. 51–66.
6. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, И.П. Лысакова, И.П. Пассов. М.: Русский язык. Курсы, 2011. С. 9–10.
7. *Паустовский К.Г*. Собрание сочинений: В 9 т. Т. 7. Сказки; Очерки; Литературные портреты. М.: Худож. лит., 1983. 575 с.

Шутова Марина Николаевна,
доктор педагогических наук, профессор,
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,
Москва, Россия;
marina.shu@mail.ru

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ИНТОНАЦИИ РУССКОГО ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена обучению иностранных учащихся интонации русского повествовательного предложения. Основное внимание уделяется способу подачи учебного материала, а именно разработке вариативных рядов интонационного оформления повествовательных предложений, обучению синтагматическому членению и интонационному оформлению сложных высказываний. Данный метод работы в иностранной аудитории дает хорошие результаты по освоению иностранными учащимися русской интонации повествовательного предложения, что проявляется в устной речи и при чтении.

Ключевые слова: повествовательное предложение; русская интонация; обучение иностранных учащихся.

Shutova Marina,
Doctor of Pedagogy,
Full Professor,
State Institute of the Russian language by A.S. Pushkin,
Moscow, Russia;
marina.shu@mail.ru

TEACHING METHODS FOR FOREIGN STUDENTS INTONATIONS RUSSIAN NARRATIVE OFFER

Abstract. The article is devoted to teaching foreign students the intonation of the Russian narrative sentence. The main attention in the article is paid to the method of presenting educational material, namely, the development of variable series of intonation design of narrative sentences, training in syntagmatic articulation and intonation design of complex utterances. This method of working in a foreign audience gives good results in mastering the Russian intonation of a declarative sentence by foreign students, which is manifested in oral speech and reading.

***Keywords*:** declarative sentence; russian intonation; teaching foreign students.

Основной задачей иностранного учащегося при изучении русского языка является овладение способами выражения своих намерений на русском языке в диалогической и монологической речи. Для успешного общения в диалоге учащийся должен:

– «управлять общением, быть инициативной стороной (вступать, поддерживать и завершать разговор в соответствии с динамикой развития ситуации), добиваясь планируемого взаимопонимания с носителями русского языка;

– обмениваться с партнером информацией;

– выражать различные эмоции и подчеркивать важность фактов, событий и впечатлений;

– выбирать с учетом характера ситуации форму выражения мнения и четко формулировать свою точку зрения;

– объяснять свою точку зрения, приводя необходимые аргументы и комментарии, сохраняя оптимальный эмоциональный фон общения; достигать договоренности при обсуждении практических задач;

– обсуждать планы, предположения, гипотезы, выделяя логику причинно-следственных отношений.

В монологе:

– описывать достаточно развернуто собственный опыт, субъективно важные события;

– передавать собеседнику в краткой форме содержание прочитанного или услышанного;

– излагать позицию по определенной субъективно важной проблеме, поясняя достоинства и недостатки разных вариантов ее решения;

– приводить аргументы «за» и «против» какой-либо точки зрения, логично связывая свои мысли;

– высказывать предположения относительно возможного развития событий» [12, с. 12].

Коммуникативные намерения, интенции не всегда присутствуют в сознании говорящего, но всегда эксплицитно выражены языковыми средствами. В составе речевых действий, которые являются минимальной единицей коммуникации, семантические и психологические компоненты (коммуникативные намерения) являются постоянными. По мнению В.А. Артемова, количество речевых действий не поддается подсчету, но может быть сведено к четырем классам (коммуникативным типам): повествование, вопрос, побуждение и восклицание [2]. Иностранные учащиеся должны уметь не только реагировать на реплики собеседника, отвечать на вопросы, правильно формулировать их, но и уметь самостоятельно описать какой-либо предмет, рассказать о каком-либо событии, высказать свое мнение и т. д. Такие умения уже связаны с формированием иного психолингвистического плана – с раз-

витием навыков монологической речи. По мнению А.А. Леонтьева, «монологической речи нужно специально обучать, тогда как диалогическая речь требует скорее тренировки на основе некоторого количества «речевых стереотипов» [8, с. 17].

Монологическая речь в ее устой форме – это речь-сообщение, речь- информация одного человека, в ней «тема сообщения исходит не из стимулов собеседника и не из ситуации общения, а из внутреннего замысла человека, формулирующего это сообщение, из мыслей субъекта, из того содержания, которое этот субъект хочет передать в развернутом высказывании» [9, с. 267]. Виды монологической речи различны в зависимости от той общественной функции языка, которая обеспечивает данный монолог. В.В. Виноградов выделяет три важных общественных функции языка – общение**,** сообщение и воздействие [7]. Они взаимосвязаны и обеспечиваются различными стилями, а следовательно, и различными видами монологической речи: обиходно-бытовой стиль – функция общения; деловой, официально-документальный, научный стили – функция сообщения; публицистический и художественно-беллетристический стили – функция воздействия.

При выражении интенций в разных видах монологического высказывания немаловажную роль играет интонация. Интонация является одним из основных средств реализации акта коммуникации, она служит средством преобразования предложения в высказывание. Интонация различает стилистические особенности речи и отличает орфоэпически правильную речь на данном языке [14].

Речевая интонация содержит колоссальный объем информации коммуникативного, синтаксического, логического и модального порядка. Кроме того, она информирует нас и о собеседнике: говорит ли он на правильном литературном языке, каковы особенности его речи, к какому типу высшей нервной деятельности принадлежит и каковы его персональные особенности [2; 13]. Такое единство синтаксиса, лексики, интонации и смысловой стороны высказывания наиболее ярко представлено в вариативных рядах, которые разработаны Е.А. Брызгуновой [3; 4]. Как считает автор, основы русской речи заключены в ***вариативных рядах*** высказываний, выражающих вопросы, утверждения, отрицания, волеизъявления (требование, просьба, совет, разрешение и др.), обращения и некоторые другие.

В нашей статье рассматривается интонация повествовательного предложения. Повествовательное предложение – «это предложение, содержащее позитивную информацию, направленную от говорящего (пишущего) к тому, кто эту информацию воспринимает, в противоположность вопросительному предложению, основная задача которого заключается в получении информации [11, с. 212]. В повествовательном предложении могут быть выражены все объективно-модальные значения: как реальные (осуществляющиеся в настоящем, прошедшем и будущем), так и ирреальные (возможное, желаемое, должное, требуемое). Повествовательные предложения имею свои

структурные и интонационные образцы. Рассмотрим более подробно эти образцы.

Вариативные ряды предложений, выражающих сообщение, и реакция на них:

1) предложение, сообщение о чем-либо, информация:

*Завтра у вас экзамен (*ИК-1,2). *Завтра / у вас экзамен* (ИК-3,4,6 /1). Реплики-реакции:

а) подтверждающие мысли собеседника, присоединение к мысли собеседника, высказывание идентичной мысли, продолжение мысли:

- *Да, правильно. – Я тоже так думаю. – И я тоже…*

б) несогласие, возражение, высказывание противоположной мысли:

- *Нет. – А я нет. – А я думаю, что…*

2) предложения с перечислением информации, осложненные обособленными оборотами и придаточными предложениями с обобщающими словами:

В нашем институте учатся студенты из разных стран: Японии, Китая, Вьетнама, Кубы, Италии и других стран.

Возможны разные ИК (1, 2, 3, 4, 6) и виды синтагматического членения.

3) предложения с сопоставлением:

- *Это словарь, / а это учебник. – Это / словарь, / а это/ учебник.*

4) предложения с противопоставлением информации:

- *Он не студент, / а школьник. – Он школьник, / а не студент.*

5) предложения с пояснением:

- *Через неделю / мы уезжаем, - сказал староста группы.*
- *Нина Ивановна Туманова, декан факультета/ - в отпуске.*

(Прямая речь, вставные обороты).

6) предложения, выражающие оценку:

- *Он очень умный* (ИК-1,2). *– Он такой умный* (ИК-2,5,6)! *– Умный он* (ИК-2, 6)! - *Какой он умный* (ИК-5,6)!

7) предложения, выражающие обещание информации без ее раскрытия:

– А что я знаю! – А кто к нам приехал! (ИК-6).

8) предложения, выражающие долженствование, необходимость:

– Могла бы позвонить! – Должен соображать! (уже взрослый) (ИК-2, 4).

9) предложения, выражающие радость, удовлетворение:

– А мы в кино были! - А я пятерку получила! (ИК-6).

Реплики-реакции к пунктам 6, 8, 9 такие же как в пункте 1 [16, с. 211–212].

Работа над интонационным оформлением речи тесно связана с приобретением навыка выразительного чтения, которое помогает автоматизации ритмико-интонационной организации высказывания в разных видах речи [1]. Для правильного и выразительного чтения у иностранных учащихся

важно развивать навык синтагматического членения высказывания и текста, интонационного оформления конечных и неконечных синтагм в текстах общественно-публицистического, научного и художественного характера, сначала с опорой на звучащий образец, а затем самостоятельно интерпретируя интонационное оформление высказывания.

Членение предложения связано с понятием синтагмы, определение и толкование которого дано в работах Л. В. Щербы [18]. Под термином «синтагма» Л.В. Щерба понимал группу слов (или одно слово), представляющих единое смысловое целое для данного контекста или для данной ситуации, возникающее в процессе речи-мысли, и фонетически оформленное. Состав и строй синтагмы зависят от способов сочетания слов в данном языке, от их связей и функций в предложении, от строя предложения и его членов. Предложение может представлять собой как одну синтагму (односинтагменное предложение), так и несколько (многосинтагменное). Говоря о многосинтагменных предложениях, Е.А. Брызгунова вводит понятие минимальных синтагм, то есть таких, которые не подлежат дальнейшему членению, если учитывать синтаксические связи между словами [5; 15].

В **простом предложении** это:

– группа подлежащего при простом и составном сказуемом (*Белое здание/ – это поликлиника. Девушка с косой/ стояла у открытого окна);*

– обстоятельственные группы (*В середине июня/ детей отправили на дачу. Недалеко от озера/ проходила главная дорога на Москву. Из-за болезни артиста/ спектакль пришлось отменить);*

– распространенное дополнение, стоящее в начале предложения (*Такое отношение к коллегам/ я не приветствую);*

– группы дополняемых членов предложения перед дополнениями со словами*: кроме, за исключением, вместо, помимо* и др. *(За исключением отца/ все поехали на море. Кроме трех журналов/ пришлось взять еще две книги)*;

– причастный оборот в препозиции перед личным местоимением *(Убежавшие от грозы, / они весело занимали места в автобусе)*;

– деепричастный оборот в препозиции *(Сверкая на солнце, / река стремительно сбегала с гор)*;

в сложном предложении:

– в сложносочиненном предложении:

с союзом «и» в значении последовательности и результативности действия *(Подул ветер, / и листок оторвался от ветки);* при сопоставлении и противопоставлении *(Мы едем в Москву, / а он в Петербург. Слон большой, / но не злой);*

– в сложноподчиненном предложении:

с препозицией придаточного с союзами и союзными словами *(Когда мы сели в поезд, / было почти восемь часов. Чтобы быть здоровым, / надо заниматься спортом);*

с соотносительными членами в главной и придаточной частях *(Сделай это так, / чтобы все были довольны. Я сделаю все так, / как вы хотите.);*

в бессоюзных сложноподчиненных предложениях со значением условия и времени *(Жизнь прожить/ – не поле перейти. Сделал дело/ – гуляй смело*).

Уже на начальном этапе учащиеся должны научиться делить предложения на синтагмы и уметь интонационно правильно оформлять эти синтагмы, т. е. овладеть умением синтагматического членения высказывания. Не владея основами синтаксического строя языка, учащиеся допускают искусственное членение высказывания, объединяя в группы слова, синтаксически не связанные. Поэтому учащихся необходимо познакомить с наиболее устойчивыми синтаксическими конструкциями, что представляют собой синтагму.

Именная группа:

– прилагательное + существительное

хороший друг, русский язык, интересный человек

– местоимение (притяжательное и указательное) + существительное

мой преподаватель, твой друг, ее бабушка, этот дом

– порядковое числительное + существительное

первый урок, тридцатая страница, второй этаж

– количественное числительное + существительное

три студента, пять тетрадей, шесть часов, двадцать лет

– причастие + существительное

поющая девушка, знающий человек, кричащий ребенок

– существительное + существительное в родительном падеже

центр города, участник конференции, вечер поэзии

– предлог + именная группа

в пять часов, на втором курсе, с подругой, в журнале посещаемости.

Глагольная группа:

– личное местоимение + глагол

он изучает, слушаю я, она танцует, дружат они

– сложная форма глагола

она будет заниматься, я буду ждать, они будут отдыхать

– спрягаемая форма глагола + инфинитив

решили пригласить, хочу написать, не могли пойти

– глагол + наречие

идти быстро, говорить правильно, писать некрасиво

– глагол + прямое дополнение

слушать лекцию, читать книгу, писать реферат

– глагол + управляемые им существительные

встретиться с подругой, интересоваться кино, писать ручкой

[16, с. 216–217].

На продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному учащиеся уже имеют определенный речевой уровень, материал по интонации

следует давать при соответствующем обобщении. Так, интонационное оформление синтагм повествовательного предложения можно представить в таблице. Затем разобрать на примере, как работает эта таблица (см. табл. 1).

Таблица 1

Интонация повествовательного предложения

Конечная синтагма	Завершенная синтагма	ИК-1
Неконечная синтагма	Завершенная синтагма	ИК-1,2,3,4,6
	Незавершенная синтагма	ИК-3,4,6

Пример*: У русского деревянного зодчества / есть свои традиции, / своя история //.*

Первая синтагма «у русского деревянного зодчества» – неконечная незавершенная, оформляется ИК-3,4,6.

Синтагма «есть свои традиции» – неконечная завершенная, оформляется ИК-1, 2, 3, 4, 6.

Синтагма «своя история» – конечная завершенная, оформляется ИК-1.

Данная схема интонационного оформления синтагм и предложений может быть применена и в стихотворных текстах. Следует только отметить, что ИК-4 не используется в стихах, т. к. эта конструкция характерна для официального делового общения.

Навыки синтагматического членения и интонационного оформления синтагм будут востребованы и при устном монологическом высказывании при выступлении, выражении своей точки зрения, рассказе о чем-либо.

Основной метод работы над интонацией на продвинутом этапе обучения (уровень В1-В2) – метод коммуникативного анализа звучащего предложения, текста, так как «значение звучащего предложения (высказывания) является результатом взаимодействия значений, выражаемых синтаксической конструкцией, лексическим составом, интонацией, а также смысловым взаимодействием предложения с одним из последующих или предшествующих» [6, с. 58]. Коммуникативный анализ текста основывается на следующих принципах: 1) основная единица обучения – предложение (высказывание); 2) анализируемое высказывание комментируется со стороны всех его составляющих: синтаксической конструкции, интонации, смысловых связей с контекстом; 3) высказывание рассматривается в динамическом аспекте с учетом возможных ситуативно обусловленных трансформаций как лексико-грамматических, так и интонационных, при этом учитываются смысловые и эмоционально-стилистические оттенки; 4) конечной целью работы над высказыванием является активное его усвоение в единстве лексико- грамматического и

интонационного оформления. Такой анализ высказывания превращает работу над интонацией по сути дела в работу по развитию речи, что является конечной целью обучения иностранных учащихся русскому языку [10].

Интонация звучащего текста не является чем-то произвольным, случайным, всецело зависящим от экстралингвистических условий и личностных качеств говорящего, а определяется рядом лингвистических факторов: лексикой текста, его грамматикой, в особенности синтаксисом, порядком слов и актуальным членением, стилистикой, а также экспрессивной окрашенностью, модальностью и другими семантическими категориями, которые содержатся в тексте.

Носитель языка владеет интонацией интуитивно, он не задумывается над тем, как выразить, радость или гнев, неудовольствие, настойчивость или просьбу. Для иностранца очень трудно почувствовать в русском языке шутку, иронию, разочарование, недоверие, сомнение и т.д. Мы предлагаем учебное пособие, которое поможет иностранным учащимся научиться понимать смысл, выражаемый текстами диалогов, монологов, научит их правильно читать и говорить в разных жизненных ситуациях [17].

Список литературы

1. *Агеева Т.Н., Зубова Ж.А., Коренева Л.А.* Место и роль выразительного чтения в системе занятий по фонетике со студентами- филологами включенной формы обучения // Фонетика: теория и практика преподавания: Материалы I Международного симпозиума МАПРЯЛ. М.: УДН, 1989. С.144–145.
2. *Артемов В.А*. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. 279 с.
3. *Брызгунова Е.А*. Вводный фонетико-разговорный курс русского языка (для нефилологов). М.: Русский язык, 1986. 158 с.
4. *Брызгунова Е.А*. Объем диалогической речи на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному // Фонетика: теория и практика преподавания: Материалы I Международного симпозиума МАПРЯЛ. М.: УДН, 1989. С. 52–53.
5. *Брызгунова Е.А*. Практическая фонетика и интонация русского языка. М.: Изд-во МГУ, 1963. 306 с.
6. *Брызгунова Е.А*. Смысловое взаимодействие предложений // Синтаксис текста / Под ред. Г.А. Золотовой. М.: Наука, 1979. С. 58–64.
7. *Виноградов В.В.* Стилистика, теория поэтической речи, поэтика. М.: Наука, АН СССР, 1963. 255 с.
8. *Леонтьев А.А*. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). М.: Изд-во Московского университета, 1970. 88 с.
9. *Метс Н.А.* К проблеме развития навыков монологического высказывания // Поиски оптимальных путей управления учебным процессом. М.:

Высшая школа, 1973. С. 266–273.

10. *Муханов И.Л.* Пособие по интонации для иностранных студентов-филологов старших курсов: Учебное пособие. М.: Рус. яз., 1989. 400 с.

11. Русский язык. Энциклопедия / Под ред. Ф.П. Филина. М.: Советская энциклопедия, 1979. 431 с.

12. Требования по русскому языку как иностранному. Повседневное общение. Постпороговый уровень / Сост. Н.П. Исаев, Е.В. Тарасенко. М.: Гос. Ин-т рус.яз., 2004. 68 с.

13. *Хромов С.С.* Интонация в системе языка и проблемы методического прогнозирования: Монография. М.: Изд-во РУДН, 2000. 192 с.

14. *Хромов С.С., Соколова Л.А.* Русский язык как иностранный в системе подготовки иностранных магистров // Взаимодействие языков и культур при изучении русского языка иностранцами. Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: Материалы III Международной научно-практической конференции. Тверь, 17–18 октября 2014 г. Тверь: Тверской гос. ун-т, 2014. С. 274–277.

15. *Шутова М.Н.* Интонационный анализ текста на начальном этапе обучения иностранных филологов-русистов // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: Сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: В 2 ч., Москва, РУДН, 19–21 октября 2017 г. М.: Изд-во РУДН, 2017. Ч. 2. С. 399–401.

16. *Шутова М.Н.* Лингвометодические основы обучения фонетике русского языка иностранных студентов-филологов на завершающем этапе // Дис. … д-ра пед. наук. М., 2005. 291с.

17. *Шутова М.Н.* Рабочая тетрадь по фонетике и интонации русского языка для иностранных студентов уровня В1-В2. М.: ГИРЯП, 2015. 28 с.

18. *Щерба Л.В.* Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957. 188 с.

Языков Игорь Иванович,
ассистент,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
iyazykov@rambler.ru

ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С ТРАНСФОРМАЦИОННЫМ ТЕКСТОМ В АСПЕКТЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ НА УРОКАХ РКИ

Аннотация. В статье описываются распределительные упражнения, адресованные студентам-инофонам с уровнем владения русским языком А-

1+ (шкала CEFR). Предложенные упражнения направлены на трансформацию исходного текста официального стиля речи. Эта сфера общения вызывает наиболее частые затруднения у иностранных обучающихся в процессе коммуникации.

Ключевые слова: исходный текст; трансформационный текст; официальное общение; коммуникация; русский язык как иностранный.

Yazykov Igor,
Lecturer,
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia;
iyazykov@rambler.ru

PRACTICAL BASICS OF WORKING WITH A TRANSFORMATIONAL TEXT IN THE ASPECT OF THE COMMUNICATIVE SITUATION IN RFL LESSONS

Abstract. The article describes the distribution exercises addressed to the foreign students with the level of Russian language proficiency A-1+ (CEFR scale) and to the teachers of Russian as a foreign language. The proposed exercises are aimed at transforming the source text of the official sphere of communication, which causes the most frequent difficulties for foreign students in the process of communicative comprehension during oral and written speech in RLI lessons.

Keywords: source text; transformational text; official communication; communication; Russian as a foreign language.

В основе практических уроков, направленных на изучение русского языка как иностранного, лежит формирование навыков коммуникации на русском языке. Это обусловлено государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному, который формулирует следующую задачу: «иностранец должен уметь осуществлять <…> речевое общение в устной форме <…>, понимать высказывания собеседника, определять его коммуникативные намерения <…> [2, с. 8–10]. Следует отметить, что основной дидактической единицей при обучении иностранных студентов различным видам коммуникации является исходный текст.

Под исходным текстом понимается дидактический материал (текст – оригинал и/или опорный образец), использующийся для письменной и устной коммуникации.

Традиционно при работе с иностранными студентами, педагоги используют исходные тексты, которые направлены на коммуникативное осмысление обучающимися.

Под коммуникативным осмыслением мы понимаем проверку восприятия лексических единиц на предмет уместности их употребления в речи (устной и письменной), с целью выражения коммуникативного намерения автора высказывания.

Как отмечает А.Д. Дейкина «одной из ценностных установок в работе учащихся <…> является возможность получить свой шанс на успех в овладении русским языком через положительную мотивацию, конструктивные действия (процедуры), нацеленность на позитивный результат» [3, с. 22].

Поскольку «процесс создания <…> текста проходит через различные этапы генерации идей, активируя ряд мыслительных операций учащихся» [6, с. 144], мы предположили, что исходный текст для иностранных обучающихся должен быть представлен в таком виде, чтобы в нём была открыта возможность создавать трансформационные тексты «с опорой на препозитивный дидактический материал (исходный текст). При этом в исходном дидактическом материале возможна его структурная неполнота, позволяющая встраивать слова и/или словосочетания на место пропуска» [7, с. 95].

Правомерно предположить, что работая с первичной текстовой структурой (исходными текстами), иностранные студенты не полностью осмысливают лексические единицы, употребляемые контекстуально в письме и речи в различных аспектах коммуникативных ситуаций. Например: «по количественному составу: индивидуальное общение<…>; по сферам общения: устное общение, письменное общение<…>; по количеству сторон, участвующих в коммуникативной ситуации: диалогическое общение, монологическое общение; по отношению к деловой или бытовой сфере общения: официальное общение, неофициальное общение и др.» [4].

Остановимся подробнее на аспекте коммуникативной ситуации в официальной сфере общения, которая вызывает наибольшее затруднение у иностранных обучающихся. На этапе элементарного уровня (А-1), иностранные студенты испытывают частые затруднения в процессе коммуникации при различении официального и неофициального общения. Зачастую иностранные обучающиеся прибегают к помощи онлайн-переводчиков, которые могут ещё больше запутать студента и создать лексические трудности в процессе коммуникации. Например, в письменном диалоге студента с преподавателем можно встретить такие нарушения, как:

1) Неофициальное приветствие «*Привет, друг! …*».

2) Официальное приветствие не сочетается с дальнейшим содержанием письма по форме неофициального обращения: «*Здравствуйте! Сегодня я не смогу прийти к тебе на урок…*»

3) Отсутствует этикетная форма приветствия, нарушена форма официального обращения/общения: *«Я не сдал экзамен, скажи, что я должен сделать?…»* и т.д.

Для устранения речевых ошибок на уроках РКИ, обучающимся могут быть предложены распределительные упражнения, направленные на трансформацию исходного текста. Отметим, что в основе распределительных упражнений не заложена функция творческого переосмысления дидактического материала. Обучающимся предложено в правильной последовательности распределить лексические единицы, коммуникативно осмыслив их с точки зрения контекста, а также верно выполнить задание педагога по заданной теме урока. Важно перед выполнением упражнений уделить внимание объяснению нового материала по планируемой теме урока, например: «Особенности русского речевого этикета» (разбор наиболее употребительных, нейтральных в стилистическом отношении этикетных выражений). При этом преподавателем обеспечивается «исправление наиболее типичных для учащихся отступлений от лексико-грамматических и произносительных норм русского литературного языка» [8, с. 27].

В рамках данной статьи мы не будем подробно описывать урок объяснения нового материала. Для подготовки урока рекомендуем обратиться кучебно-методическим пособиям для иностранных учащихся и учителей русского языка как иностранного, в которых подробно описаны уроки развития и совершенствования речевых умений на основе текстов (см., например: 17-е издание С.А. Хаврониной, «Говорите по-русски» [5, с. 253–257]).

Выполнение упражнений такого рода на уроках РКИ обеспечивает «важные методические задачи <…> обучения иностранному языку <…>, в которых предусмотрено целенаправленное создание реальных коммуникативных ситуаций; сознательный анализ языковых средств и процесса вербальной коммуникации; усвоение правил, норм и приёмов вербального общения» [1, с. 84–85].

После устного разбора предполагаемой темы начинается практическая часть урока.

Проиллюстрируем на примере исходного дидактического материала распределительное упражнение. Основная функция упражнения заключается в трансформации исходного текста, и коммуникативном осмыслении лексических единиц в контексте. В качестве текстовых образцов для обучающихся, которые компенсируют трудности в построении высказывания, предложены готовые формы речѐний. Уровень владения русским языком – А-1 + (шкала CEFR).

Упражнение 1

Официальное общение.

Примерная тема для выполнения практического упражнения: «Особенности русского речевого этикета» *(Письмо преподавателю).*

Речевая ситуация. Студенту надо отпроситься со следующего урока по фонетике. Для этого студенту необходимо написать письмо преподавателю, чтобы предупредить его о своём отсутствии, указав в письме уважительную причину.

Задание.

Прочитайте **текст письма преподавателю** см. таблицу 1, **(вариант рабочего листа (исходный текст))**.

Вариант готового трансформационного текста (таблица 1*)*, может быть представлен в виде образца выполнения задания и/или для проверки выполненной работы (на усмотрение учителя).

На месте пропуска в исходном тексте добавьте подходящую по смыслу готовую форму речѐния см. таблицу 2.

Таблица 1

Текст письма преподавателю

Вариант рабочего листа (исходный текст)	**Вариант готового трансформационного текста**
Форма приветствия. _____, уважаемый преподаватель! *Форма обращения.* _____. Мне необходимо отпроситься у Вас со следующего урока по фонетике. *Форма объяснения.* _____. по причине того, что, во время урока мне нужно быть в посольстве для продления визы. Я обязательно выполню все домашние задания. *Форма прощания.* _____.	*Здравствуйте*, уважаемый преподаватель! *К Вам обращается студент Чжан Вэй из группы 1111.* Мне необходимо отпроситься у Вас со следующего урока по фонетике. *Я вынужден отсутствовать на Вашем следующем занятии по причине* того, что во время урока мне нужно быть в посольстве для продления визы. Я обязательно выполню все домашние задания. *С уважением, Чжан Вэй.*

Таблица 2

Готовые формы речѐний

Формы приветствия: - Здравствуйте! - Добрый день!	*Формы обращения:* - Вам пишет… - К Вам обращается… - К Вам обращается студент(-ка) из группы…
Формы объяснения:	*Формы прощания:*

-Я вынужден(-а) отсутствовать на Вашем следующем занятии по причине… - Я не смогу прийти на следующий урок, потому, что… - Мне необходимо отсутствовать на следующем уроке, потому что…	- До свидания*(используется в любой ситуации).* - Всего хорошего! Всего доброго! *(С оттенком пожелания).* - С уважением, Чжан Вэй *(нейтральный оттенок).*

(Иллюстративный материал предложен И.И. Языковым)

Описываемые упражнения, помогают обучающимся понимать структуру официального общения через коммуникативное осмысление опорной лексики при построении целостного предложения в тексте, используя готовые формы речѐний. Полагаем, что особо важную роль в осмыслении лексического материала при объяснении трудной для восприятия иностранной аудиторией темы занимает именно опорный дидактический материал, помогающий выстраивать текст по модели с элементами его трансформации.

Трансформируя исходный текст, обучающиеся осмысливают лексические единицы, уместно употребляя их в контексте предложений. Это способствует аккумуляции лексического запаса и формированию навыков устной и письменной коммуникации в целом.

Список литературы

1. *Вишняков С.А., Дунаева Л.А.* Иноязычная вербальная коммуникация: преподавание, изучение, усвоение в контексте теории средового подхода: Монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2007. 168 с.
2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т.Е. Владимирова и др. 2-е изд., испр. и доп. М.; СПб.: Златоуст, 2001. 28 с.
3. *Дейкина А.Д.* К теории учебника: ценностный критерий в оценке учебника русского языка // Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции, 25–26 марта 2021 года / Отв. ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко; сост. и ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, А.П. Еремеева, А.Ю. Устинов, С.С. Фролкова. М.: МПГУ, 2021. 502 с.
4. *Жеребило Т.В.* Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. Назрань: Изд-во «Пилигрим». 2010. URL: https://lingvistics_dictionary.academic.ru/1548/ (дата обращения: 08.01.2021).
5. *Хавронина С.А.* Говорите по-русски. 17-е изд., стереотип. М.: Рус. Яз. – Медиа; Дрофа, 2009. 316 с.

6. *Языков И.И.* Трансформационный текст как инструмент формирования языковой догадки при обучении русскому языку как иностранному // Преподаватель. XXI век. 2020. № 3. Ч. 1. С. 142–148.

7. *Языков И.И.* Роль трансформационного текста в развитии коммуникативных способностей учащихся по русскому языку как иностранному // Наука и Школа / Science and School. 2020. № 5. С. 94–100.

8. *Янченко В.Д.* Эволюция школьных учебников по русскому языку от XX к XXI столетию в ретроспективе // Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции, 25–26 марта 2021 года / Отв. ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко; сост. и ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, А.П. Еремеева, А.Ю. Устинов, С.С. Фролкова. М.: МПГУ, 2021. С. 24–29.

Ян Сюецзяо,
аспирант,
Московский педагогический
государственный университет,
Москва, Россия;
1720947372@qq.com

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИМИ ТЕКСТАМИ НА ЭТАПЕ ЗАКРЕПЛЕНИЯ ЛЕКСИКИ

Аннотация. В настоящее время важность и значимость глубокого и всестороннего изучения иностранного языка не вызывает сомнений. В помощь педагогам предлагаются различные инновационные методики обучения, однако базисом являются всё же традиционные методы предъявления, закрепления и использования изученного материала. Одним из важных этапов в овладении учащимися иностранного языка является этап закрепления предложенного педагогом лексического материала. Анализ теоретико-методологических источников и практических наработок, позволил автору выявить и сформулировать несколько основных особенностей публицистических текстов, используемых на этапе закрепления лексического материала.

Ключевые слова: лексический материал; этап закрепления лексики; публицистический текст.

Yang Xuejiao,
postgraduate,
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia;
1720947372@qq.com

FEATURES OF WORK WITH PUBLICISTIC TEXTS AT THE STAGE OF VOCABULARY CONTROL

Abstract. Currently, the importance and significance of deep and comprehensive study of a foreign language is beyond doubt. Various innovative teaching methods are offered to help teachers, but the basis is still the traditional methods of presentation, consolidation and use of the studied material. One of the important stages in mastering a foreign language by students is the stage of fixing the lexical material proposed by the teacher. The analysis of theoretical and methodological sources and practical developments allowed the author to identify and formulate several main features of journalistic texts used at the stage of fixing lexical material. Keywords: lexical material, stage of vocabulary consolidation, journalistic text.

Keywords*:* lexical material, stage of vocabulary consolidation, journalistic text.

Важность и значимость овладения иностранными языками в настоящий момент не вызывает сомнений. На данный момент существуют и успешно внедряются различные инновационные методики обучения. Вместе с тем, не подлежит сомнению необходимость применения традиционных методически обоснованных форм и способов предъявления, закрепления и использования изученного материала. В частности, одним из важнейших этапов в овладении учащимися иностранным языком представляется этап закрепления лексического материала.

Что представляет собой этап закрепления лексического материала? По словам С.Е. Зайцевой, закрепление лексического материала представляет собой тренировку формы, значения, употребления в конкретной ситуации [1, с. 29]. Т.П. Леонтьева отмечает, что закрепление лексики обеспечивается учебными действиями с рядом требований. Во-первых, они должны представлять собой неотъемлемый компонент объяснения материала, то есть обладать иллюстративной, разъясняющей и контролирующей функцией. Во-вторых, введение новых лексических единиц должно осуществляться в контексте знакомого учащимся лексического окружения и с применением известных им грамматических структур. Упражнения должны предполагать не только использование простейших операций, но и подразумевать сложные умственные действия, способствующие развитию креативности учащихся. Такой подход обеспечивает наиболее эффективное введение изученного материала в речевую деятельность [2, с. 72–73].

На наш взгляд, одним из наиболее удачных способов закрепления лексического материала является привлечение публицистических текстов. Получение возможности быстрой и безошибочной ориентации о происходящих в мире событиях подразумевает важность и значимость изучения не оторван-

ного от действительности учебного текста, а овладение лексическим материалом публицистического характера. Не менее важной особенностью публицистического текста является отражением им речевых особенностей различных социокультурных слоёв общества, что, безусловно, способствует обогащению лексикона учащихся реальными живыми конструкциями.

Как отмечает Д.С. Филевская, публицистический стиль объединяет собой использование таких важнейших лексических единиц, как политическая и социальная терминология, фразеологические единицы, аббревиатуры, разнообразные газетные штампы и типичные заголовки, клише [3]. Кроме того, необходимость глубокого знакомства с текстами публицистического характера диктуется также важностью формирования не только информационной повестки, но и значимостью психологической составляющей, позволяющей до определённой степени приобщиться к реалиям страны изучаемого языка, лучше понять особенности национального характера её жителей.

Проанализировав теоретико-методологические источники и практические наработки, мы выявили несколько основных особенностей публицистических текстов, используемых на этапе закрепления лексического материала.

Во-первых, такой текст должен содержать не более десяти новых лексических единиц. Данное количество вводимой лексики позволит учащимся достаточно легко запомнить её и не перегрузить память излишними, второстепенными деталями. Например, в тексте, посвящённом политическим выборам, можно предложить такие слова и словосочетания, как elections, voters, candidate, constituency, law, election campaign, competitor, vote count, protest, appeal.

Во-вторых, изучаемые лексические единицы должны обладать высокой смысловой нагруженностью, причём в каком-либо одном контексте – политическом, социальном, экономическом, психологическом и др. Так, если речь идёт о беженцах, то можно сделать акцент на лексике как социально-политического, так и психологического характера. Во втором случае могут быть рассмотрены такие слова, как fear, despair, uncertainty, doom, suffering, pain, doubt, struggle, acceptance, anger.

В-третьих, целесообразно предложить учащимся попытаться определить значение новой лексической единицы самостоятельно, исходя из контекста. При этом на начальном этапе и в более слабой группе такое объяснение может прозвучать на родном языке, на продвинутом этапе и в более сильной группе – на иностранном языке. Кроме того, ещё одним заданием может стать подбор ранее изученных синонимов. Например, при описании особенностей жизни иностранных студентов в тексте может появиться слово *dormitory*. Исходя из контекст, учащиеся смогут определить значение данной лексической единицы как *a large bedroom for a number of people in a school or institution*. Подбирая синонимы, учащиеся могут вспомнить слова типа *hostel*, *community* и др.

В-четвёртых, учащиеся должны иметь возможность систематизировать вводимые лексические единицы по какому-то признаку. Например, разбирая публицистический текст о студентах, можно дифференцировать изученный лексический материал по двум группам: одна их них будет содержать слова, характеризующие непосредственно учебную деятельность (*audience, exam, session, test, performance*), другая – особенности студенческого быта (*dormitory, dining room, dorm room, laundry, entertainment*).

В-пятых, целесообразно использовать эмоционально нагруженные и полемические публицистические тексты. Примером такого текста может быть заметка о необходимости введения стопроцентного инклюзивного образования и, соответственно, закрытии всех специализированных учебных заведений. Учащиеся должны получить возможность не только прочесть и понять предложенную информацию, но и высказать собственное мнение с использованием новой изученной лексики (*inclusion, disability, people with disabilities, specialized educational institutions*). Эмоциональная окрашенность позволит лучше запомнить и осмыслить употребление тематических лексических единиц.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что современная образовательная парадигма предполагает не снабжение учащихся готовыми знаниями, а предоставление им возможности добывать, систематизировать и совершенствовать их самостоятельно. На наш взгляд, использование в обучающем процессе текстов публицистического характера выводит его на новый уровень – от пассивного рецептивного восприятия к творческому. Такой подход позволит существенно развить навыки запоминания новых лексических единиц и содействовать их активному использованию в собственной речи учащихся.

Список литературы

1. *Зайцева С.Е.* Краткий курс методики обучения иностранным языкам. М.: МИСиС, 2009. 183 с.

2. *Леонтьева Т.П., Будько А.Ф., Пониматко А.П.* Методика преподавания иностранного языка. Минск: Вышэйшая школа, 2015. 234 с.

3. *Филевская Д.С.* Использование публицистических текстов в процессе обучения иностранному языку // Наука и образование сегодня. 2018. № 7. С. 81–82.

Янченко Владислав Дмитриевич,
доктор педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой методики преподавания русского языка
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
v.d.yanchenko@gmail.com,

Су Цинси,
аспирант,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия;
sucinsi@mail.ru

ПОТЕНЦИАЛ ПРОГРАММЫ «СПОРТИВНАЯ МОЗАИКА» В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. Современное китайское общество имеет запрос на специалистов в области русского языка, хорошо владеющих спортивной лексикой. Для обеспечения учебного процесса в китайской аудитории предложена авторская программа «Спортивная мозаика». Содержание программы расширяет словарный запас, совершенствует коммуникативную компетенцию обучающихся, способствует укреплению дружбы, активизации двусторонних обменов, установлению взаимопонимания, формирует устойчивый интерес к русскому языку и достижениям российского спорта.

Ключевые слова: спортивная лексика; терминология; обучение китайских студентов русскому языку; русский язык как иностранный; коммуникативная компетенция; профессиональная компетентность; модульный принцип построения программы.

Yanchenko Vladislav,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Head of the Department of Methods of Teaching Russian
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
v.d.yanchenko@gmail.com,

Su Qingxi,
postgraduate,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia;
sucinsi@mail.ru

THE POTENTIAL OF THE PROGRAM "SPORTS MOSAIC" IN TEACHING NON-PHILOLOGICAL CHINESE STUDENTS

Abstract. Modern Chinese society has a request for specialists in the field of the Russian language who are well versed in sports vocabulary. To ensure the educational process in the Chinese audience, the author's program "Sports Mosaic" is proposed. The content of the program expands vocabulary, improves communicative competence, promotes friendship, intensifies bilateral exchanges, establishes mutual understanding, forms a steady interest in the Russian language and the achievements of Russian sports.

Keywords: sports vocabulary; terminology; teaching Chinese students Russian; Russian as a foreign language (RFL); communicative competence; professional competence; modular principle of program construction.

В китайском обществе в 10-е – 20-е годы XXI века возрос интерес к области спорта. Импульсом, очевидно, послужили успехи китайских спортсменов во время XXIX Летних Олимпийских игр в Пекине в августе 2008 года. В настоящее время в Китае идет активная фаза подготовки к проведению XXIV Зимней Олимпиады в Пекине.

В этой связи вырос запрос на углубленное изучение спортивной лексики, в том числе среди китайских студентов, изучающих русский язык. Для них представляют большой интерес блистательные достижения российских спортсменов, которые лидировали во многих областях спорта в XX столетии, а сейчас вновь завоевывают золотые и серебряные медали на соревнованиях разного уровня.

В настоящее время наблюдается рост интереса к спорту и в российском обществе в связи с успешным проведением XXII Зимних Олимпийских игр в 2014 году и XXI Чемпионата мира по футболу ФИФА в 2018 году. «Выступление российских спортсменов на Олимпийских играх в Сочи показало роль спорта в жизни общества, – пишет В.Т. Марков. – Сейчас увлекаться спортом стало социально престижным» [3, с.113]. С этим тезисом нельзя не согласиться.

В России хорошо известны великие традиции успешной спортивной подготовки, в особенности в фигурном катании, синхронном плавании, хоккее, биатлоне, теннисе, дзюдо, шахматах и во многих других видах спорта, и этот успешный российский опыт может быть полезен как в современном Китае, так и в других странах мира, он заслуживает высокой оценки и популяризации. Русская спортивная лексика оказалась в фокусе внимания исследователей-филологов [1].

Дружественные и устойчивые взаимоотношения между соседними государствами – РФ и КНР – содействуют полноценному обмену професси-

ональными кадрами в области спорта и физической культуры. Не только китайские спортсмены, но и будущие переводчики, педагоги и журналисты нуждаются в усвоении спортивной лексики. Журналист, владеющий русским языком, для ведения интервью, репортажа, подготовки корреспонденции, написания аналитической статьи должен хорошо знать спортивную лексику, уместно и точно употреблять ее в процессе межкультурной коммуникации.

Мы провели интерактивный опрос и выявили, что спортивная тематика вызывает устойчивый интерес у современных китайских студентов, изучающих русский язык, поэтому для студентов уровня А2-В1 и выше была разработана авторская программа обучения спортивной лексике.

На основе потребности современного китайского общества в специалистах-русистах мы разработали и использовали для подготовки и формирования профессиональной компетентности обучающихся авторскую программу «Спортивная мозаика». Ключевое слово «мозаика» в названии нашей программы не было случайным: она создавалась на основе межкультурного диалога, полифонии, разнообразной полезной научно-популярной информации о существующих видах спорта, подобно тому, как из кусочков всевозможных материалов, различающихся по цвету, фактуре, текстуре, формируется единое и красочное мозаичное изображение.

Данная программа, построенная по модульному принципу, включает 8 блоков, рассчитанных на 36 часов аудиторных занятий и самостоятельную работу (1 зачетная единица): «Что такое спорт?», «Спорт – основа здорового образа жизни», «Летние виды спорта», «Зимние виды спорта», «Страницы спортивной истории», «Российско-китайский диалог в области спорта», «Выдающиеся российские и китайские спортсмены», «Новости спорта. Спортивный репортаж».

Приведем примеры нескольких вариативных заданий на спортивную тематику из трех блоков авторской программы: «Страницы спортивной истории», «Российско-китайский диалог в области спорта», «Выдающиеся российские и китайские спортсмены». Задания были нами составлены с учетом разных уровней трудности для обучающихся.

Задание 1 (уровень А2 – В1)

Россия – признанный лидер в области шахмат: 9 из 16 чемпионов мира по шахматам были из Советского Союза и России.

1) Распределите фамилии чемпионов в алфавитном порядке.

2) *Распределите фамилии чемпионов мира по шахматам по хронологии (последовательно, с учетом истории развития шахматного спорта).

Для справки: А. Алёхин, М. Ботвинник, В. Смыслов, М. Таль, Т. Петросян, Б. Спасский, А. Карпов, Г. Каспаров, В. Крамник.

Ответ 1*: Алёхин, Ботвинник, Смыслов, Таль, Петросян, Спасский, Карпов, Каспаров, Крамник.

Ответ 2*: Алёхин, Ботвинник, Карпов, Каспаров, Крамник, Петросян, Смыслов, Спасский, Таль.

Задание 2 (уровень B1, B1+)

1) Напишите названия городов – столиц летних Олимпийских игр напротив года проведения соревнований.

1980 -_____ ; 1984 – _____ ; 1988 – _____ ; 1992 – _____ ; 1996 – _____ ; 2000 – _____ ; 2004 – _____ ; 2008 – _____ ; 2012 – _____ ; 2016 – _____ ; 2021 – _____; 2024 - _____ .

2) Напишите названия городов – столиц зимних Олимпийских игр напротив года проведения соревнований.

2002 – _____ ; 2006 – _____ ; 2010 - _____; 2014 – _____; 2018 – _____ ; 2022 - _____ ; 2026 - _____ .

Для справки: Москва, Пекин, Лондон, Рио-де-Жанейро, Токио, Париж, Лос-Анжелес, Сеул, Барселона, Атланта, Сидней, Афины; Солт-Лейк-Сити, Турин, Ванкувер, Пхёнчхан, Милан и Кортина-д'Ампеццо.

Ответ 1: 1980 – Москва, 1984 – Лос-Анжелес, 1988 – Сеул, 1992 – Барселона, 1996 – Атланта, 2000 – Сидней, 2004 – Афины, 2008 – Пекин, 2012 – Лондон, 2016 – Рио-де-Жанейро, 2021 – Токио, 2024 – Париж.

Ответ 2: 2002 – Солт-Лейк-Сити, 2006 – Турин, 2010 – Ванкувер, 2014 – Сочи, 2018 – Пхёнчхан, 2022 – Пекин; 2026 – Милан и Кортина-д'Ампеццо.

Задание 3. Из данного списка сначала выпишите только китайские национальные виды спорта, затем все остальные виды спорта (уровень A2 – B1) [4, с.118]

Ушу, шахматы, дзюдо, легкая атлетика, тяжелая атлетика, *тайцзыцюань*, метание копья, кёрлинг, прыжки с шестом, синхронное плавание, *облавные шашки,* хоккей.

Примечание: китайские национальные виды спорта выделены курсивом.

Ответ 1: *Ушу, тайцзыцюань, облавные шашки*.

Ответ 2: Шахматы, дзюдо, легкая атлетика, тяжелая атлетика, метание копья, кёрлинг, прыжки с шестом, синхронное плавание, хоккей.

Задание 4. Проверьте свое знание спортивной истории. (уровень B1, B1 +)

В 1908 году на Четвертых Олимпийских играх в Лондоне была представлена новая дисциплина по стрельбе. Как она называлась?

а) биатлон
б) стендовая стрельба
в) стрельба из лука
г) дуэль на пистолетах

Ответ: г) Дуэль на пистолетах: мишенью был второй участник дуэли, стреляли пулями из воска [6, с.46].

Задание 5. Словарно-смысловой диктант. Определите вид спорта по данному описанию (уровень А2 – В1)

а) Олимпийский контактный командный вид спорта, целью в котором является совершение результативных действий, а именно поражение ворот соперника или занос мяча в зачетную зону оппонента. В отличие от футбола, в нем разрешены касания мяча руками.

б) Олимпийский вид спорта, единоборство между двумя спортсменами, целью в котором является с помощью различных приемов уложить соперника на лопатки. В этом виде спорта запрещены технические действия ногами (зацепы, подножки, подсечки) и захваты ног руками.

в) Командный водный олимпийский вид спорта, целью в котором является забросить мяч в ворота соперника большее число раз, чем это сделает оппонент в установленное время. Игра проходит в воде, а мяч держат и забрасывают в ворота одной рукой.

г) Олимпийский женский водный вид спорта, суть которого заключается в выполнении в воде различных фигур и движений под музыку.

д) Олимпийский конный вид спорта, который включает в себя три дисциплины: манежную езду, кросс и преодоление препятствий.

е) Олимпийский вид спорта, сущность которого заключается в ведении боя с использованием холодного оружия. Различают его следующие виды: бой на рапирах, на саблях, на шпагах. Соперникам необходимо нанести укол сопернику и отражать или избегать уколов по себе [5].

Ответ: а) регби; б) греко-римская борьба; в) водное поло; г) синхронное плавание; д) конное троеборье; е) фехтование.

В программе «Спортивная мозаика» обучение китайских студентов спортивной лексике опирается на принцип коммуникативности, который является ведущим методическим принципом в современном обучении иностранному языку. Известно, что принцип коммуникативности успешно реализуется в учебной деятельности, в процессе решения поставленных проблем.

Китайский учёный Ли Гочэнь в книге «Исследование методики преподавания русского языка» предложил полезный путь обучения русскому

языку китайских студентов на основе решения проблемно-поисковых заданий: «Учебная деятельность по иностранному языку строится на идее проблемности и реализуется в ходе трех этапов: вводно-мотивационного, оперативно-познавательного и оценочно-итогового» [2, с. 115].

Спортивную лексику необходимо изучать в китайской студенческой аудитории с учетом вводно-мотивационного, оперативно-познавательного и оценочно-итогового этапов, целенаправленно и системно, потому что эта актуальная тематика не только расширяет словарный запас, совершенствует коммуникативную компетенцию, но и способствует воспитанию уважения и укреплению дружбы, установлению взаимопонимания, активизирует двусторонние обмены, формирует устойчивый интерес к русскому языку и достижениям российского спорта у китайских студентов.

Список литературы

1. *Кожевникова И.Г.* Русская спортивная лексика: Автореф. дис. … д-ра филол. наук. Воронеж, 2004. 39 с.
2. *Ли Гочэнь.* Исследование методики преподавания русского языка. Пекин: Издательство народного образования, 2005. 362 с.
3. *Марков В.Т.* Языковые особенности и логико-семантическое устройство текстов спортивного репортажа // Коммуникативные исследования. 2014. № 1. С. 113–124.
4. *Янченко В.Д., Го Шилэй.* Проблема изучения спортивной лексики на занятиях по РКИ в Китае // Наука и школа. 2016. № 6. С. 116–120.
5. Виды спорта. URL: http://ru.sport-wiki.org/vidy-sporta/ (дата обращения: 5.01.2022).
6. Хорошо ли вы знаете историю Олимпийских игр? // Аргументы и факты. 2021. № 29 (2122), 21–27 июля 2021 г. URL: https://aif.ru/gazeta/number/46964 (дата обращения: 05.01.2022).
7. *Tony Collins.* Sport in capitalist society: a short history. Abingdon：Routledge, 2013. 171 с. (Спорт в капиталистическом обществе: короткая история. Тони Коллинз. Абингдон: Рутледж, 2013. 171 с.)

Научное издание

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ И ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Материалы Международной научно-практической конференции

г. Москва, 7 февраля 2022 г.

Под общей редакцией доктора педагогических наук,
профессора С. А. Вишнякова

Электронное издание сетевого распространения

Оформление обложки *В. Г. Удовенко*

Статьи публикуются в авторской редакции

Авторы несут ответственность за достоверность приведенных фактических материалов, корректность цитирования и правильность указания источников

Управление издательской деятельности
и инновационного проектирования МПГУ
119571, Москва, Вернадского пр-т, д. 88, оф. 446
Тел.: (499)730-38-61
E-mail: izdat@mpgu.su

Подписано к публикации: 11.04.2022.
Объем 47,70 усл. п. л. Заказ № 1264.

ISBN 978-5-4263-1086-5

