

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК НЕРОДНОГО / ИНОСТРАННОГО:
РОССИЙСКИЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ ПРАКТИКИ**

МАТЕРИАЛЫ

II Международной научно-практической конференции
(г. Ставрополь, 18–22 сентября 2023 г.)

Ставрополь
2023

УДК 811.161.1 (082)

ББК 81.411 я43

А 43

Редакционная коллегия:

О. С. Горобец, Н. В. Головки, С. В. Гусаренко

Рецензент

д-р филол. наук Т. Г. Борисенко

А 43 **Актуальные проблемы преподавания русского языка как неродного / иностранного: российские и зарубежные практики** : материалы II Международной научно-методической конференции (Ставрополь, 18–22 сентября 2023 г.) / Северо-Кавказский федеральный университет. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2023. – 260 с.

ISBN 978-5-9296-1212-1

В статьях, вошедших в настоящий сборник, рассматриваются вопросы методики преподавания фонетики, лексики, грамматики русского языка как неродного / иностранного. Преподавание и освоение русского языка как неродного / иностранного представлено в лингвокультурологическом аспекте, равно как и с точки зрения видов коммуникативной и речевой деятельности. Большое внимание уделяется применению информационно-коммуникационных технологий, созданию учебных и учебно-методических пособий по русскому языку как неродному / иностранному. Вошедшие в сборник студенческие статьи посвящены результатам исследований по указанной тематике.

Адресован преподавателям русского языка как неродного / иностранного, методистам, студентам-русистам.

УДК 811.161.1 (082)

ББК 81.411 я43

Статьи публикуются в авторской редакции. Точность и достоверность информации в предоставленных материалах относятся к сфере ответственности авторов. Мнения и позиции, выраженные в статьях, могут не совпадать со мнениями и позициями организационного комитета конференции и руководства Северо-Кавказского федерального университета.

ISBN 978-5-9296-1212-1

© Коллектив авторов, 2023

© Северо-Кавказский федеральный университет, 2023

РАЗДЕЛ I

МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО / ИНОСТРАННОГО: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В. И. Абрамова

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого»
Россия, г. Тула

***Аннотация.** Автор статьи делится своим опытом работы с иностранными студентами в рамках «Международной исторической школы», которая проходила в Туле в мае 2022 г. Участники мероприятия, входившие в трек «История русской литературы», должны были подготовить несколько проектных работ. Данный вид деятельности предполагал развитие коммуникативной и лингвокультурологической компетенций иностранных учащихся, повышение мотивации к изучению русского языка и знакомству с русской историей и культурой. В статье представлены описания проектов, сделанных студентами.*

***Ключевые слова:** метод проектов, русская литература, лингвокультурологическая компетенция, коммуникативная компетенция, мотивация.*

Значимость и эффективность метода проектов при обучении русскому языку как иностранному доказаны во многих современных научных работах [1, 2, 3]. Не удивительно, что организаторы Международной исторической школы для иностранных учащихся организовали мероприятие именно с опорой на этот метод: участники, распределенные по шести трекам, должны были подготовить паспорт проекта, который в случае выигрыша команды, будет финансирован и воплощен в жизнь. Внутри каждого трека участники делились еще на шесть команд, которые соревновались между собой за выход в финал.

Автор данной статьи являлся куратором трека «История русской литературы». Для участников трека – иностранных студентов из Болгарии, Испании, Египта, Азербайджана, Польши, Казахстана, обучающихся в русских вузах, – были подготовлены следующие материалы.

I. Письмо-инструкция: «Уважаемый участник “Международной исторической школы”! Рады приветствовать Вас на треке “История российской литературы”. Вас ждет увлекательная неделя, наполненная интересными лекциями, экскурсиями и творческими делами. Результатом Вашего уча-

ствия в Международной исторической школе должен стать созданный командой единомышленников продукт – продуманный и готовый к воплощению проект, связанный с русской литературой, русской культурой, отражающий Ваши эмоции и интересы, предполагающий реализацию в медиaprостранстве. Например, проект “Литература в городском пространстве”. Улицы многих городов названы именами писателей и поэтов. Не является исключением и Тула, куда Вы приедете. В ходе проекта нужно будет изучить карту города, найти на ней литературные улицы (Льва Толстого, Гоголевская, Пушкинская, Тургеневская, Жуковского), подобрать цитаты из произведений названных писателей / поэтов, снять несколько сюжетов, где на названных улицах будут прочитаны отрывки из произведений, смонтировать фильм. Продумать оригинальную и эффектную презентацию. Подумать о том, как можно будет продвигать и развивать данный проект, что для этого нужно, какую социальную пользу он принесет.

Это всего лишь пример. Мы хотим, чтобы Вы подумали и приехали на Школу со своими идеями. Неделя будет настолько насыщенной, что времени для создания и оформления проектов останется не очень много».

II. Совместно с коллегами – кандидатом филологических наук, доцентом Т. Б. Богатыревой и кандидатом культурологии Т. В. Колчевой – были подготовлены описания возможных проектов на тот случай, если участникам будет сложно справиться с заданием самостоятельно.

1. Литературная карта Тульской области (предполагает создание интерактивной карты, на которой отмечены значимые локусы – Ясная Поляна, Мишенское – родина поэта В. А. Жуковского, Бежин луг, воспетый И. С. Тургеневым, и т.д.). Участники должны создать карту, нанести на нее несколько значимых объектов, подобрать и оформить краткую и репрезентативную информацию о «литературном месте», придумать оригинальную форму подачи материала. Развитие проекта – дальнейшее заполнение карты, создание литературных карт тех областей России, где находятся учебные заведения участников.

2. Времена года в русской поэзии (предполагает создание фильма). Участники должны найти стихотворения русских поэтов о весне, написать сценарий, который предполагает чтение нескольких стихотворений участниками проекта, включает описание локаций, видеоряда, музыкального сопровождения и т.д. Развитие проекта – создание короткометражного фильма, в котором читаются стихотворения русских поэтов обо всех временах года. Возможен выход за рамки поэзии и обращение к художественной прозе.

3. Моя любимая русская книга. Проект предполагает создание видеоролика / презентации / коллажа / инсталляции. Книга должна быть представлена через ассоциативный ряд. Участники проекта могут подобрать ассоциации и рассказать в оригинальной форме, почему именно они возникают при мысли о книге. Развитие проекта – создание ряда интересных представлений о русских книгах, размещение роликов в медиасреде, популяризация чтения.

4. Виртуальная экскурсия по русскому быту, созданная на основе сказки К. Чуковского «Федорино горе». Чуковский – юбиляр 2022 года (отмечалось 140-летие со дня его рождения). Сказка «Федорино горе» наполнена образами предметов, которые иногда плохо себе представляют не только иностранцы, но и современные русские люди. Кочерга, кадушка, ушат... Даже существующие сейчас предметы (утюг, чайник) выглядели в начале XX века совсем не так. А еще в сказке упоминается самовар – символ Тулы. Участникам предстоит в оригинальной форме рассказать об этих предметах, придумать виртуальный музей, в котором они будут представлены, начать его создавать. Развитие проекта – обращение к другим русским текстам, содержащим страноведческую лингвокультурологическую информацию, расширение виртуального музея.

5. Азбука Толстого. Участникам предстоит продумать и представить оформление нескольких букв азбуки, связав их изображения с художественным миром толстовских произведений. Например, А – Анна Каренина, Д – дуб Андрея Болконского, Ф – Филипок. Участники должны придумать, как будет начертана буква, что будет ее окружать (рисунки, фотографии, кадры из фильмов / мультфильмов), будет ли картинка интерактивной и т.д. Развитие проекта – составление полной азбуки.

6. Литературный посткроссинг. Участникам нужно придумать и оформить литературную открытку. Возможно, это будет тульская литературная открытка, связанная с именем Л. Н. Толстого. Нужно придумать, что будет изображено на открытке, что написано. Подобрать иллюстрации и текст, оформить. Развитие проекта – изготовление и обмен литературными открытками. Созданная участниками литературная открытка может отправиться в другой регион / другие регионы, где будут созданы подобные открытки на «местном материале». Каждый участник, уехав в город, в котором он живет / учится, может продолжить литературный посткроссинг. Возможно создание литературных открыток, связанных со всеми писателями конкретного региона.

Некоторые из этих идей были использованы участниками. Кроме того, они придумали свои проекты. Вот их краткое описание:

Команда 1. Интерактивная анимированная литературная карта Тульской области. В нее встроены QR-коды, пройдя по которым можно получить информацию о писателе, его деятельности, музее, если таковой имеется, как до него добраться.

Команда 2. Сайт «Вересаев – путеводитель по эпохам». Создается в сотрудничестве с домом-музеем В. В. Вересаева. На сайте полная информация о деятельности Вересаева: писатель, литературовед, переводчик, врач. Планируется поместить переводы произведений Вересаева на арабские языки.

Команда 3. Виртуальная настольная игра «6 друзей Толстого». В ней вопросы 4-х уровней сложности, которые дают возможность передви-

нуться на 1 или несколько ходов. Вопросы по истории литературы, по произведениям. Каждый месяц вопросы обновляются, связаны с юбилеями и памятными датами.

Команда 4. Литературный журнал для молодежи «Литературный заряд». Виртуальная и бумажная версия. Статьи про писателей с оригинальными заглавиями. Статьи научно-популярные, написанные понятным для молодежи языком.

Команда 5. Проект «Русская литература в зеркале цитат». Тоже интерактивная литературная карта, но организованная по другому принципу. На ней размещены цитаты, оформленные оригинальным образом. Кликнув по цитате, можно пройти на сайт писателя, музея, погулять по усадьбе, оформленной с помощью текстовых фрагментов из произведений.

Таким образом, работа на «Международной исторической школе» была плодотворной и очень интересной и способствовала повышению уровня владения русским языком у иностранных учащихся.

Литература

1. Казакова Е. В. Метод проектов в системе педагогических технологий обучения русскому языку как иностранному / Е. В. Казакова // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания. – 2013. – Т. 12. – №. 2. – С. 101-105.

2. Нефедов И. В. Видео контент и мобильные технологии в проектной деятельности при обучении РКИ / И. В. Нефедов // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2018. – №. 2. – С. 168-179.

3. Филиппова В. М. Лингводидактический потенциал метода проектов и его реализация в преподавании РКИ / В. М. Филиппова. – М.: РУДН, 2019. – 208 с.

СПОСОБЫ УКРЕПЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

М. С. Власов

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В. М. Шукшина», Россия, г. Бийск

Аннотация. Формирование мотивации на занятиях по русскому языку как иностранному рассматривается в русле позитивной психологии. Основной упор в статье делается на рассмотрение методических принципов обучения русскому языку как иностранному с использованием английского как языка-посредника. Описываются такие методические приемы, как изучение слов-когнатов для формирования мотивации при наращивании лексического запаса на русском языке, использование строго порядка слов, характерного для двух языков, применение современных музыкальных произведений для укрепления мотивации к изучаемому языку.

Ключевые слова: мотивация к изучению русского языка как иностранного, лексическая осведомленность, языковая осведомленность, когнаты, порядок слов.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания на выполнение НИР «Мотивационные аспекты изучения русского языка как иностранного в странах Азии в условиях различных образовательных систем (на примере Мьянмы и Таиланда)» (№ ПТНИ 1023012300007-7)

Программы дополнительного образования по русскому языку как иностранному (РКИ) на базе АГГПУ им. В.М. Шукшина реализуются, как правило, для лиц, не владеющих русским языком, но в определенной степени владеющих английским языком как обязательным для многих школьных систем образования разных стран. Помимо этого, в АГГПУ им. В.М. Шукшина ведется подготовка педагогических кадров-русистов со знанием иностранного языка, что позволяет использовать языковую осведомленность (метаязыковую компетентность) – знания студентов о грамматике, лексике, морфологии первого (Я1) и второго (Я2) языка в обучении русскому языку с использованием языка-посредника. Выбор английского языка как языка-посредника определяется в основном экстралингвистическими факторами, среди которых: тотальная распространённость английского языка в мире как Я2 в школьных системах образования, принадлежность английского и русского языков к одной индоевропейской семье, алфавитная система письменности в двух языках, наличие большого количества заимствований из английского в современном разговорном русском языке, наличие слов-когнатов (например, *airport – аэропорт, America – Америка, bar – бар, brunette – брюнет, брюнетка, budget – бюджет, семейный бюджет, center – центр, champion – чемпион, chocolate – шоколад, class – класс* и т.д.), возможность построения предложений согласно каноническому порядку слов (SVO) на начальном этапе усвоения РКИ.

В рамках образовательных курсов по РКИ в АГГПУ им. В.М. Шукшина предлагаются метаязыковые пояснения (правила, особенности произношения и т.д.) с поддержкой на английском языке как языке-посреднике (для начинающих).

Я как преподаватель русского и английского языков стараюсь «прислушиваться» к стратегиям изучения разговорного русского языка иностранными гражданами, поскольку у каждого студента есть свой путь к усвоению иностранного языка, поэтому иногда преподавателю приходится применять разные педагогические приемы, но придерживаясь определенных принципов.

На своем курсе РКИ для иностранных граждан, отчасти владеющих английским языком, но абсолютно не владеющих русским, я придерживаюсь принципов *позитивной психологии* в обучении [5]. Так, обучение обретает смысл для каждого студента:

- при осознании главной цели изучения РКИ (зачем ему или ей изучение данного языка);

- при опоре на позитивные эмоции в процессе обучения, которые могут возникать при удовлетворении базовых потребностей в компетентности (усвоение нового), связности (общение на русском языке) и автономии (изучение РКИ по собственному желанию);

- при поощрении достижений студентов даже за небольшие успехи и поощрении говорения на русском языке без настойчивого исправления ошибок;

- при формировании чувства вовлеченности в процесс обучения, например, когда команды студентов вместе решают ту или иную лингвистическую задачу совместно;

- при формировании межличностных отношений через поддержку дружеских бесед на русском языке, музыкальных репетициях и т.д.

При обучении новой лексике мной применяются слова-когнаты, использование которых создает чувство компетентности, лексической осведомленности [1] у студентов в том, что они уже владеют значительным пластом заимствованной лексики. Такой прием известен при обучении иным иностранным языкам как один из способов укрепления мотивации к дальнейшему увеличению объема словаря студентов [3; 4]. Когнатами считаются похожие по звучанию однокоренные слова, имеющие общее происхождение в двух и более самостоятельных языках. При этом такие слова не всегда схожи по лексическому значению. Когнаты возникают в процессе исторического взаимодействия двух и более языков. В случае неблизкородственных языков (например, русского и румынского, французского и английского) когнаты появляются в результате языковых заимствований, в близкородственных языках когнаты зачастую представляют собой языковые дублеты. Введение когнатов при изучении лексики русского языка позволяет студентам повысить свой словарный запас, укрепить чувство лексической осведомленности. При этом, на занятиях по РКИ с использованием когнатов следует уделять внимание и так называемым «ложным друзьям переводчика», ложным когнатам, или межязыковым омонимам (*dog* – собака, пес; *dog* – конкретная порода собаки в русском языке).

При объяснении структуры и порядка слов в простом предложении на русском языке для начинающих, на мой взгляд, следует придерживаться канонического порядка слов (SVO), сохраняя тот же порядок слов, к которому привыкли носители языка при изучении английского. Данные исследований подтверждают логичное предположение о том, что канонический порядок слов такого типа усваивается, скорее, как лингвистическая универсалия у русскоязычных и англоязычных детей на ранних этапах языкового развития, хотя затем дети начинают осознавать прагматический потенциал инверсии в русском языке [2]. Свободный порядок слов и флективный строй русского языка

с развитыми формами словоизменения создает серьезные трудности для носителей тех языков, в которых таких особенностей нет. Максимально сложными для усвоения данные особенности РКИ могут быть для нативных носителей языков изолирующего типа (китайского, бирманского, лаосского, тайского и др.). Только на последующих этапах обучения РКИ следует рассматривать инверсию как прагматическую особенность русского языка, как способ выделения темы и ремы, поскольку введение такого объемного материала на начальном этапе обучения РКИ может вызвать серьезные трудности и снизить мотивацию студентов.

В курсе обучения РКИ для начинающих я активно использую *мультимодальные задания* на развитие когнитивной гибкости, вызывающе повышенный интерес у студентов. Среди таких заданий, например, угадывание слова по его значению, называние картинок на скорость, задание на вербальную беглость (например, назовите за 2 минуты как можно больше фруктов на русском языке). В конце каждого занятия по РКИ студенты прослушивают известные русские песни, раскрывающие эмотивный потенциал русского языка. На начальном этапе усвоения языка многие наши студенты отмечают важность таких музыкальных тренировок, при этом я предлагаю студентам самим выбирать музыкальные произведения, что в большей степени удовлетворяет их потребности в автономии.

Таким образом, согласно опыту моего преподавания РКИ, использование принципов позитивной психологии обучения на занятиях (развитие чувств компетентности, связности и автономии), а также использование конкретных методических приемов, развивающих языковую осведомленность (например, изучение слов-когнатов для удовлетворения чувства компетентности, предоставление выбора песни на русском языке самим студентам для удовлетворения потребности в автономии), являются эффективными способами укрепления мотивации к изучению русского языка.

Литература

1. Ахметова Л. В. Лексическая осведомленность образовательных мигрантов как фактор гуманитарного образования / Л. В. Ахметова // Образование в этнополикультурной среде: состояние, проблемы, перспективы: Мат-лы VII Международного молодёжного научно-культурного форума / под науч. ред. Л. В. Ахметовой: Томский государственный педагогический университет. – 2017. – С. 305-309.
2. Dyakonova M. Information structure development: Evidence from the acquisition of word order in Russian and English / M. Dyakonova // Tromsø Working Papers in Language Acquisition. – 2004. – Vol. 32. – No. 1.
3. Otwinowska-Kasztelanic A. Raising awareness of cognate vocabulary as a strategy in teaching English to Polish adults / A. Otwinowska-Kasztelanic // Innovation in Language Learning and Teaching. – 2009. – № 3 (2). – P. 131-147.
4. Otwinowska, A. Awareness of Cognates as a Motivational Strategy: The Age Factor / A. Otwinowska // Cognate Vocabulary in Language Acquisition and Use: Attitudes, Awareness, Activation. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. – 2015. – P. 216-234.

5. Seligman M. E. P. Positive education: positive psychology and classroom interventions / M. E. P. Seligman, R. M. Ernst, J. Gillham, K. Reivich, M. Linkins // Oxford Review of Education. – 2009. – №35(3). – P. 293-311.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Е. И. Гончарова, О. А. Кунникова
ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена»
Россия, г. Санкт-Петербург

***Аннотация.** В статье рассмотрен вопрос планирования и организации педагогического эксперимента. Авторы приводят особенности педагогического эксперимента в группе иностранных обучающихся вуза. Выявлены и проанализированы трудности, которые могут возникать у иностранных студентов при выполнении заданий эксперимента, предлагаются способы решения данных вопросов с целью сохранения чистоты проведения педагогического эксперимента.*

***Ключевые слова:** педагогический эксперимент, РКИ, иностранные студенты, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольная группа.*

Педагогический эксперимент в вузе является сложной деятельностью, требующей особенной подготовки не только от экспериментатора, но и от студентов.

«Эксперимент» от лат. *experimentum* – проба, опыт, испытание. В разных науках по-разному понимают сущность эксперимента. В философии, эксперимент является «планомерно проведенным наблюдением; планомерной изоляцией, комбинацией и варьированием условий с целью изучения зависящих от них явлений» [4: 535]. В психологии под экспериментом понимают «метод, опирающийся на точный учет изменяемых независимых переменных, которые влияют на зависимую переменную» [5], трактовка эксперимента с точки зрения психологии отличается от подхода к данному понятию в философии активным вмешательством исследователя, который осуществляет планомерное манипулирование одной или несколькими переменными и фиксирует изменения в поведении обучающегося. Ближким значением обладает и эксперимент в методике, где он трактуется как один из основных методов исследования, который «позволяет доказать или опровергнуть научное предположение» [1: 351]. Таким образом, эксперимент характеризуется наблюдением и одновременно активностью исследователя с целью проверки определенной гипотезы.

Выделяют особый вид эксперимента – педагогический эксперимент, который является важным этапом любого педагогического исследования.

В научном сообществе нет однозначного определения для такого сложного термина как «педагогический эксперимент». Под педагогическим экспериментом понимают метод познания, с помощью которого исследуют педагогические явления, факты, опыт [2]. Также педагогический эксперимент представляет собой специальную организацию педагогической деятельности педагогов и обучающихся с целью проверки и обоснования заранее разработанных теоретических предположений или гипотез, в результате которого исследователь находит новые приемы, методы, формы обучения или системы учебно-воспитательной деятельности [6]. Так или иначе, все трактовки понятия «педагогический эксперимент» сводятся к поиску новых педагогических подходов обучения.

Как правило, ученые выделяют разные виды эксперимента: констатирующий, формирующий и контрольный. Некоторые подходы к организации педагогического эксперимента являются универсальными как в среде русских студентов, так и в иностранной аудитории. Исследование необходимо начать с выбора объекта исследования (это может быть процесс обучения РКИ) и предмета исследования (конкретная методика, которая может сделать процесс обучения эффективнее), такого мнения придерживается В.И. Загвязинский [3]. Далее целесообразно определить проблему, которая неразрешима на данный момент в научном сообществе. Для этого необходимо изучить передовой опыт (как решаются подобные проблемы в научной литературе, выбор методологии). Формулировки цели и задач эксперимента должны быть четкими. Педагогические условия определены, поскольку эксперимент должен быть построен с их учетом. Целесообразно определить первичный уровень проблемы, воспитанности или обученности, что отражает задачи констатирующего эксперимента. На данном этапе исследователь может выделить структуру межличностных взаимоотношений в группах. Необходимо решить какое материально-техническое обеспечение необходимо исследователю.

Схематично процесс подготовки педагогического эксперимента представлен на рисунке ниже.

Мы уже упоминали ранее, что педагогический эксперимент в русскоязычном социуме может существенно отличаться от педагогического эксперимента в аудитории иностранных студентов. Исследователь может столкнуться с рядом проблем при проведении своего педагогического эксперимента.

Очевидно, что при планировании педагогического эксперимента исследователю стоит учитывать языковую подготовку обучающихся и разрабатывать задания в соответствии с их уровнем владения русским языком. Однако не менее важно учитывать менталитет и картину мира, принятую в родной стране участников эксперимента. Так, например, в сознании китайских студентов змей или дракон представляет собой олицетворение стихии воды и является положительным. В то время как в русской

культуре змей или дракон символизирует коварство. Таким образом, если целью исследования является изучение русского фольклора, а конкретно Змея Горыныча, преподавателю необходимо изучить особенности языковой картины иностранных студентов.



Рисунок. Схема педагогического эксперимента

Интересным представляется и то, что, когда разработчик эксперимента и его участники являются носителями разных культур, необходимо помнить, что варианты реакций студентов могут стать неожиданными для опрашиваемого. Поэтому на этапе констатирующего эксперимента важно провести предварительный опрос респондентов в наиболее широкой форме, с целью получения как можно больше реакций по теме исследования. Например, предложить респондентам дать развернутые ответы на вопросы по теме исследования. Конечно, такие варианты ответов сильно усложняют работу организаторов эксперимента (необходима более детальная проработка ответов, их систематизация и т.д.), но, в тоже время, они помогут учесть варианты ответов участников, которые существуют

среди носителей другой культуры и могут стать неожиданными для «русской» языковой картины мира, верно отобрать материал и адаптировать дальнейшие задания для определенной аудитории.

При работе с лексическим материалом необходимо учитывать эстетическую и коммуникативную ценность материала, который будет рассмотрен в иностранной аудитории. Так, редко встречающиеся языковые единицы или материалы, создающие негативный образ России в глазах иностранца, должны включаться в исследование только в случае крайней необходимости и обоснования их употребления.

Далее исследователю стоит пересмотреть некоторые формулировки заданий формирующего эксперимента. При планировании необходимо учитывать и такие дидактические принципы, как посильность и доступность. Установки преподавателя должны быть краткими и лаконичными, без каких-либо научных слов, которые могут поставить в тупик обучающихся. Удачными примерами будут следующие варианты: найдите лишнее слово в ряду, составьте словосочетания со словами, опишите картинку и др. Иностранцы могут испытывать трудности с пониманием формулировок заданий, в то время как для русских студентов это не будет проблемой.

Страх нового также может демотивировать иностранных студентов. Привычный режим работы в аудитории может быть нарушен с началом педагогического эксперимента. В таком случае мы можем говорить о психологических трудностях проведения педагогического эксперимента. С целью предотвращения таких трудностей исследователь может представить эксперимент как игру или провести беседу, в которой показать преимущества эксперимента: обучающиеся узнают что-то новое.

Важно, чтобы участники эксперимента не воспринимали задания, как очередной учебный контроль, что может привести к попыткам списать ответ, найти его в интернете, с целью получить положительную оценку. Такое стремление обучающихся может привести к неточности или искажению данных. В то же время, если предложить иностранным студентам выполнять задания по желанию, исследователь может не получить полной картины результатов экспериментального обучения. Удачным в данной ситуации представляется проведение разъясняющей беседы с обучающимися о целях эксперимента и оценка заданий не по 5-ти балльной шкале, а по системе «зачтено / не зачтено», что будет, с одной стороны стимулировать учащихся на качественное выполнение заданий, а, с другой стороны, снимет страх получить плохую оценку и «подсмотреть» ответ.

Таким образом, очевидно, что педагогический эксперимент в иностранной аудитории несколько отличается от эксперимента, где участниками являются русские студенты. Для более эффективного проведения исследователю необходимо учитывать менталитет обучающихся, корректность формулировок заданий, психологические трудности и страх нового.

Литература

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Василькова Ю. В. Социальный педагог: педагогический опыт и методы работы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ю. В. Василькова. – 3-е изд. – М.: Юрайт, 2015. – 440 с.
3. Загвязинский В. И. Методология и методы педагогического эксперимента / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
4. Краткая философская энциклопедия. – М.: Энциклопедия, 1994. – 576 с.
5. Общая психология: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. М. В. Гамезо. – М.: Ось-89, 2007. – 352 с.
6. Соснин Э. А. Методология эксперимента: учебное пособие / Э. А. Соснин, Б. Н. Пойзнер. – М.: «Информ – М», 2017. – 162 с.
7. Старикова Л. Д. Методология педагогического исследования / Л. Д. Старикова, С. А. Стариков. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 287 с.

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Г. О. Илагаева

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
Россия, г. Ставрополь

***Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению принципов отбора содержания обучения преподавателей русского языка как иностранного. В ней речь идет о дисциплинарном содержании программы профессиональной переподготовки «Теория и методика преподавания русского языка как иностранного», которая была реализована с применением дистанционных образовательных технологий в Северо-Кавказском федеральном университете. В статье сформулированы основные цели обучения и задачи подготовки будущих специалистов в области РКИ, проанализированы преимущества и недостатки дистанционного обучения, рассмотрены перспективы реализации программы. Статья адресована преподавателям русского языка как иностранного, студентам-филологам и всем, интересующимся вопросами методики преподавания РКИ.*

***Ключевые слова:** преподаватели русского языка как иностранного, принципы отбора содержания обучения, цель обучения, задачи программы, дистанционные технологии обучения.*

Как известно, русский язык является одним из самых распространенных языков мира, одним из шести официальных языков ООН, государственным языком Российской Федерации, средством межнационального общения как народов нашей страны, так и ближнего зарубежья.

Позиция любого языка в современном мире поддерживается его местом в системе образования. Русский язык остается предметом изучения в

учебных заведениях многих стран в качестве обязательной или факультативной дисциплины. Причем в последние годы отмечается любопытная тенденция, суть которой состоит в том, что даже в случае факультативного изучения русского языка мотивация к овладению им постоянно возрастает. А для того чтобы равно возрастало качество обучения и его результативность, необходимо уделять все большее внимание качеству подготовки преподавателей русского языка как иностранного.

Эта профессия становится все более востребованной, о чем свидетельствует в том числе и рост организаций, предлагающих услуги по подготовке специалистов данного профиля. Особенно актуальны сегодня программы, рассчитанные на дистанционное освоение. Поэтому, с учетом объективной ситуации, сложившейся в преподавании русского языка в мире (изменение статуса русского языка, влияние политических, экономических и культурных контактов государств на языковые процессы, рост миграции, потребность культурно-речевой адаптации, появление новых условий обучения, создание электронных баз и программ), в Северо-Кавказском федеральном университете на базе кафедры культуры русской речи для гуманитарных и естественнонаучных специальностей также была разработана дистанционная программа подготовки преподавателей русского языка как иностранного. Программа составлялась с опорой на разработку специалистов РУДН, МГУ, Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина.

Целью обучения стала подготовка преподавателей русского языка для иностранных учащихся, а также осуществление профессиональной переподготовки специалистов с высшим образованием по направлению «Теория и методика преподавания русского языка как иностранного».

Первая методическая проблема, с которой столкнулись преподаватели-разработчики учебных материалов, – это отбор содержания обучения (в традиционном понимании ответ на вопрос: Чему учить?). В лингводидактике такой отбор производится с учетом цели обучения на основе двух принципов, предложенных А.Н. Щукиным: необходимости и достаточности содержания для достижения поставленной цели и доступности содержания обучения для его усвоения [6:48-49].

Исходя из поставленных целей, был осуществлен отбор содержания обучения будущих преподавателей. Так, одна из лингвометодических задач программы – обеспечить понимание основных типологических свойств русского языка как системы и средства общения. Для решения этой задачи в учебный план был включен модуль «Современный русский язык», в содержание которого входят следующие дисциплины: «Языковая система в аспекте функционального подхода», «Активные процессы в современном русском языке», «Стилистика современного русского языка», «Уровневое описание языка в целях его преподавания как иностранного».

Вторая задача – формирование и совершенствование у слушателей необходимых профессиональных умений: ознакомление с наиболее важными приемами и методами обучения, принятыми в лингводидактике, с современными методами контроля и оценки знаний, с основными психолого-педагогическими параметрами педагогического процесса. Эту задачу решает второй блок учебного плана «Методика и практика преподавания русского языка как иностранного», состоящий из следующих дисциплин: «Психолого-педагогические основы образовательного процесса», «Обучение различным видам речевой деятельности», «Современная методика преподавания русского языка как иностранного», «Современные методы оценки качества подготовки учащихся».

Следующая задача – дать слушателям базовые знания в сфере русистики и межкультурной коммуникации – решается в третьем блоке учебного плана «Лингвострановедение и межкультурная коммуникация в аспекте русского языка как иностранного». Он включает в себя такие дисциплины, как «Лингвострановедение и межкультурная коммуникация в аспекте русского языка как иностранного», «Художественный текст как ресурс обучения в преподавании русского языка как иностранного», «Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку как иностранному», «Мультимедийные технологии в преподавании русского языка как иностранного».

Получение теоретических знаний поддерживается практической работой: в учебном плане есть блок «Стажировка», в рамках которого предусмотрены такие виды работы, как анализ и самоанализ урока, составление конспектов уроков и внеурочных мероприятий по русскому языку как иностранному, непосредственное проведение уроков, а также подготовка отчёта и ведение дневника стажировки.

Считаем, что благодаря добросовестному труду преподавателей кафедры первый выпуск слушателей дистанционной программы прошел вполне успешно. Однако выяснилось, что работы по совершенствованию обучения будущих преподавателей русского языка как иностранного ещё много.

Так, значительная часть учебного времени при дистанционном обучении отводится на самостоятельную работу учащихся. Учебно-методическое обеспечение при этом составляли курсы лекций и печатные материалы для подготовки к практическим занятиям. Однако, как показал опыт, желательно и уместно использовать при этом видеолекции, презентации различного характера, аудиофайлы и т.п., тем более что технические возможности СКФУ это позволяют.

Кроме того, особое внимание слушателей в дальнейшем планируется обратить на явления межъязыковой интерференции и учет особенностей родного языка учащихся.

Содержание курсов может варьироваться в зависимости от филологической компетенции слушателей, их опыта работы с иностранцами. Задача преподавателя состоит в том, чтобы в рамках отведенной по программе учебной нагрузки отобрать главное, наиболее важное для конкретного контингента обучающихся и соблюдать при этом принцип рациональной последовательности представления содержательной части учебного материала с тщательным отслеживанием межпредметных связей.

Немаловажная и весьма трудоёмкая задача, стоящая перед преподавателями курсов – это разработка и переработка опросных тестовых заданий, приведение их в соответствие с требованиями УМУ университета. Международная педагогическая практика давно доказала эффективность обучения и контроля знаний учащихся с помощью тестов. Тесты должны разрабатываться практически по каждому заданию и вытеснить так называемые контрольные вопросы. Особенно это касается дистанционного обучения, которое мы использовали.

Применение дистанционных технологий обучения позволило сократить сроки обучения, давая слушателям возможность выбирать индивидуальные траектории освоения программы.

Обучение русскому языку как иностранному (особенно дистанционное) требует инновационных, творческих инициатив, которые пригодятся не только в практике преподавания, но и в научном плане. Еще один принцип отбора содержания обучения будущих преподавателей русского языка как иностранного, который касается третьего модуля, сводится к необходимости творческого подхода к содержанию заданий для учащихся.

В настоящее время преподаватели кафедр русского языка и русского языка как иностранного Гуманитарного института СКФУ перерабатывают пакет документов для следующего запуска программы «Теория и методика преподавания русского языка как иностранного». Перечислим варианты модулей, которые могут быть в неё включены:

1. Современный русский язык аспекте преподавания РКИ («Языковая система в аспекте функционального подхода», «Лингводидактическая система уровней владения русским языком как иностранным»).

2. Методика и практика преподавания русского языка как иностранного («Современные подходы к преподаванию русского языка как иностранного», «Обучение грамматике в аспекте русского языка как иностранного», «Обучение лексике»).

3. Обучение различным видам речевой деятельности в практике преподавания русского языка как иностранного («Обучение звучащей речи в аспекте русского языка как иностранного», «Аудирование в методике преподавания русского языка как иностранного», «Чтение и письмо в преподавании русского языка как иностранного»).

4. Современные образовательные технологии в обучении русскому языку как иностранному («Планирование и организация учебного про-

цесса в обучении русскому языку как иностранному», «Требования к владению видами речевой деятельности и современные способы оценки качества подготовки обучающихся», «Мультимедийные технологии в преподавании русского языка как иностранного»).

Планируется также сокращенный вариант программы в формате курсов повышения квалификации для преподавателей русского языка как иностранного.

Литература

1. Анисимова Л. В. О некоторых сторонах совершенствования преподавания русского языка как иностранного / Л. В. Анисимова // Вестник РУДН. 2007. № 1. С. 69-73.
2. Добровольская В. В. Традиции и новаторство в современной методической парадигме преподавания РКИ / В. В. Добровольская // Традиции и новации в преподавании русского языка как иностранного. – М.: МАКС Пресс, 2006. – С. 60-62.
3. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1976. – 136 с.
4. Лебединский С. И. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. – Мн., 2011. – 309 с.
5. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / сост. Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – 3-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 2012. 553 с.
6. Щукин А. Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования / А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 288 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ЦЕЛИ, СОДЕРЖАНИЕ, ПОДХОДЫ

М. Е. Ляпидовская

Санкт-Петербургский политехнический университет
Петра Великого (СПбПУ)
Россия, г. Санкт-Петербург

***Аннотация.** В статье речь идет об интегрированном подходе при изучении русского языка как иностранного, когда учитывается не только общее владение языком, но и развитие компетенций в профессиональной сфере. Основная цель профессионально ориентированного обучения видится в овладении предметными и научными знаниями на стадии введения в специальность, а также в занятиях устной и письменной коммуникацией на русском языке по предмету специальности. Перечислены основные проблемы при создании профессионально ориентированного курса. Предложены приемы работы с научными текстами и лексикой на уроках РКИ: приемы визуализация, инфографика, работа со словарями, визуализация слов.*

***Ключевые слова:** РКИ, профессионально ориентированное обучение, визуализация, блок-схемы, научный текст.*

В современных образовательных условиях уже давно реализуется интегрированный подход к изучению русского языка как иностранного (РКИ), такой подход предполагает развитие компетенций как в профессиональной сфере, так и в языковой. Современный преподаватель РКИ, работающий в системе высшего образования, обязательно выстраивает профессионально ориентированный курс русского языка в зависимости от специальности обучающихся.

Преподаватели филологи не всегда являются специалистами в области изучаемых студентами дисциплин, поэтому при разработке профессионально ориентированного курса по русскому языку как иностранному необходима консультация специалиста по данному профилю. Он поможет определить тематическое наполнение дисциплины, выбрать актуальные и современные тексты, составить словарь профессиональных и научных терминов (терминологическую базу), а также проверить наполняемость курса на соответствие образовательным стандартам. Например, отбор материала определяется практической направленностью, соответственно, необходимо выбирать тексты, рекомендованные вузом.

Для решения поставленной **цели** перед преподавателем РКИ стоит целый ряд профессионально ориентированных **задач**:

- 1) разработка программы по РКИ для конкретной профильной дисциплины с учетом требований ФГОС ВПО (где необходимо разделять общее владение языком и язык специальности);
- 2) анализ профессиональных потребностей обучающихся, в соответствии с которыми разрабатывается курс на основе созданной рабочей программы дисциплины;
- 3) отбор, адаптация учебного материала с учетом профильной направленности конкретной специальности и уровня владения русским языком как иностранным в специальных целях.

Так, дисциплина РКИ для аспирантов нацелена в первую очередь на формирование профессиональной коммуникативной компетенции специалиста-исследователя, на осуществление научно-исследовательской деятельности. Это универсальные компетенции (УК): работа в научно-исследовательских коллективах, выступления на научных конференциях, написание научных статей, реферирование.

Основная проблема при реализации междисциплинарного подхода – недостаточное количество часов, которое отводится на РКИ. В ситуации сокращения часов на дисциплину помогает нетрадиционный подход: например, студенты предварительно получают озвученную презентацию, где объясняются изучаемые на следующем уроке грамматические конструкции, благодаря чему у них есть возможность заранее ознакомиться с грамматическим материалом, а на уроке заняться отработкой этих языковых единиц на практике.

Цель профессионально ориентированного курса русского как иностранного – помочь студентам овладеть предметными и научными знаниями на стадии введения в специальность, заниматься устной и письменной коммуникацией на русском языке по предмету специальности. При этом мы всегда стараемся учитывать коммуникативные потребности обучающихся, то есть изучение грамматики, лексики, чтение текста – это всего лишь подготовительный этап к самостоятельной коммуникации на русском языке в профессиональной сфере общения.

Итак, можно выделить несколько целей при создании профессионально ориентированного курса русского языка как иностранного:

1. Обучение языку специальности: формирование профессиональной компетентности на русском языке в определенной предметной области.
2. Общее владение языком (изучение грамматических форм на примере текстов по специальности).
3. Формирование когнитивных навыков (запоминание, классификация, определение объекта и др.) и мыслительные операции высокого порядка (прогнозирование, рассуждение, креативное мышление, синтез, оценка, построение гипотезы и т.д.).

В процессе обучения бакалавры иностранцы должны получить профессиональные компетенции, которые обеспечивают возможность осуществлять учебную, учебно-профессиональную и учебно-научную деятельность (слушание лекций, участие в семинарах, в лабораторных работах, чтение научной и научно-учебной литературы), поэтому изучение и освоение грамматических структур и форм осуществляется с опорой на тексты, то есть языковые единицы рассматриваются с точки зрения их функции в тексте. Текстовый материал отбирается с учетом тех дисциплин, которые изучают студенты данного профиля. Материалом могут стать не только аутентичные тексты из научных, научно-популярных, учебных источников, но и скриншоты интернет-сайтов.

Являясь носителями клипового мышления, современные студенты лучше воспринимают информацию, организованную визуально. Например, у китайских студентов возникают сложности с построением логических связей между различными фрагментами текста, с трансформацией и компрессией текстов по специальности, а также с дальнейшим их воспроизведением. При работе с текстом хорошо работают такие приемы, как создание блок-схем, диаграмм, так называемых «нелинейных статичных визуальных конспектов» по прочитанному тексту, дополненных определениями терминов, картинками, примечаниями. Подобные схемы можно создавать в специальных программах: Miro, MindMap для Google Drive и т.п. «Динамичные нелинейные» тексты, например, «комиксы, инфографика» [2: 43] также относятся к активным методам, позволяющим развивать коммуникативные навыки студентов. Поскольку «нелинейные тексты» обладают более четкой и логичной структурой, учащиеся легче запоминают и

воспроизводят необходимую информацию, а также выстраивают логические связи между фрагментами текстов.

Теперь рассмотрим некоторые приемы работы с терминами, встречающимися в текстах по специальности: например, обращение к толковым словарям, использование визуальных образов (картинок, схем), создание карты слов. Так, слово пленка в БТС имеет несколько значений: «1) тонкая кожица, ткань, служащая оболочкой чего-л. в растительном, животном организме; 2) тонкий слой (льда, пыли и т.п.); 3) то, что застилает, покрывает, обтягивает что-л.; тонкий плотный слой, образующийся на твёрдой поверхности в результате нанесения на неё специальных веществ. *П. лака*, 5) прозрачная эластичная лента из специального материала с нанесённой на неё фотографической эмульсией для запечатления предметов внешнего мира; 6) эластичная лента из специального материала для магнитофонной записи; 7) тонкий прозрачный материал из синтетического полимера (используется в фото, киноделе, как упаковочный, изоляционный материал)» [1].

Каждое значение можно сопроводить дополнительными иллюстрациями, где будет показана «нефтяная пленка», «защитная пленка», «яичная пленка», «фотопленка». Так постепенно у студентов формируется представление о многозначности данного слова. Однако в учебнике по экологии слово 'пленка' имеет иное значение: «Большинство живых организмов населяет места соприкосновения сфер – верхние слои воды, поверхность суши и прилегающую часть атмосферы. Места соприкосновения сфер академик В.И. Вернадский назвал *пленками жизни*, а все живые существа биосферы – живым веществом» [3: 16]. Для иллюстрации данного понятия можно предложить схему, изображающую «пленки жизни», то есть места, населенные живыми организмами.

Также с помощью визуализации можно объяснить и другие незнакомые слова. Например, «*Волокна*, содержащиеся в бумаге, восстанавливают до 7 раз» [3: 36] (фотография волокон бумаги под микроскопом). «В 10 км от Новороссийска около поселка Абрау Дюрсо есть озеро Абрау, пресная прозрачная вода которого совершенно неотличима по цвету от *бирюзовой* морской» [3: 6]. Фрагмент текста можно дополнить фотографией озера Абрау и толкованием слова из словаря: бирюзовый – оттенок зелёного и голубого цветов.

Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному нацелено в первую очередь на формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся, и требует постоянного поиска новых приемов и методов интенсификации обучения с учетом психологических и национальных особенностей иностранных студентов. Такие приемы, как визуализация в виде блок-схем, инфографики, картинок по прочитанному тексту, работа со словарем, визуализация слов представляют собой лишь небольшую часть приемов, используемых на уроках РКИ, при создании учебных пособий. Иностранные учащиеся должны не просто запомнить текст и бездумно его воспро-

известии, а уметь осмысленно пересказать его, а в дальнейшем научиться создавать собственные научные тексты по предложенной теме (готовить выступления и презентации), вести общение в профессиональной сфере.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка. Гл. ред. С. А. Кузнецов. [Электронный ресурс]. – URL: <http://gramota.ru/slovari/dic/> (дата обращения: 19.05.2023).
2. Коломейцева Е. Б. Визуализация на уроках по РКИ / Е. Б. Коломейцева, А. П. Матвеев // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия». – 2023. – № 1. – С. 41–47.
3. Ляпидовская М. Е. Русский язык для экологов. Учебное пособие по русскому языку как иностранному / М. Е. Ляпидовская. – СПб.: РГТМУ, 2020. – 64 с.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)

Т. Е. Мирзаева

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»

Россия, г. Курск

Н. П. Шульгина

ФГБОУ ВО «Курская государственная сельскохозяйственная академия

им. И. И. Иванова»

Россия, г. Курск

Н. П. Бугаенко

Новороссийский филиал ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»

Россия, г. Новороссийск

***Аннотация.** Статья отвечает на наиболее существенные вопросы в рамках заявленной проблематики: о сущности педагогики сотрудничества, особенностях личностно-ориентированного обучения как гуманитарной технологии, обучении русскому языку с использованием технологий личностно-ориентированного обучения.*

***Ключевые слова:** педагогика сотрудничества, личностно-ориентированное обучение, русский язык как иностранный.*

Многообразие исследований, связанных с проблемой реализации в учебном процессе в школе и вузе педагогики сотрудничества, позволило сделать вывод о том, что одной из ведущих технологий ее реализации является личностно-ориентированное обучение.

Актуальность использования личностно-ориентированного обучения как технологии реализации педагогики сотрудничества при обучении рус-

скому языку иностранных граждан определена противоречиями между общими для всех обучающихся целями, содержанием и технологиями обучения и воспитания и индивидуальными возможностями каждого из них, а также между установленными временными и организационными рамками движения по учебному материалу и их индивидуальными способностями к изучению иностранных языков, возможностями восприятия и памяти.

В ходе исследования были рассмотрены следующие вопросы: 1. Педагогика сотрудничества как одно из всеобъемлющих педагогических обобщений 80-х годов XX века. 2. Характерные черты и особенности личностно-ориентированного обучения как открытой, саморазвивающейся гуманитарной технологии. 3. Опыт обучения РКИ на этапе довузовской подготовки с использованием технологий личностно-ориентированного обучения.

Первый из перечисленных выше вопросов представляется особенно важным, так как позволяет познакомиться с ключевыми понятиями и основными базовыми положениями проблемы, заявленной в названии статьи.

Как отмечают И.И. Голованова и О.И. Донецкая, авторы курса лекций по педагогике сотрудничества, инициаторами объединения педагогов-новаторов и главными вдохновителями педагогики сотрудничества стали главный редактор «Учительской газеты» В.Ф. Матвеев и публицист С.Л.Соловейчик. В статьях С.Л.Соловейчика воспитание представлялось как открытый диалог между педагогом и учеником. Он считал, что педагогика сотрудничества должна объединить педагогов с различными подходами к воспитанию и обучению, которые разделяли бы идею гуманизации системы образования и создания альтернативы традиционной педагогике. Так, в числе основателей новой технологии оказались преподаватели, имевшие большой практический опыт работы в школе и разработавшие оригинальные концепции обучения и воспитания: Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и другие, в обобщенном опыте которых соединились лучшие традиции русской школы (К.Д.Ушинский, Н.П.Пирогов, Л.Н.Толстой), школы советского периода (С.Т.Шацкий, В.А. Сухомлинский, А.С.Макаренко) и зарубежных педагогов (Ж.Ж.Руссо, Я.Корчак, К.Роджарс, Э.Берн) в области психолого-педагогической практики и науки [2: 31]. Основными положениями педагогики сотрудничества стали: отношение к обучению как к творческому взаимодействию учителя и ученика; обучение без принуждения; идея трудной цели (перед учеником ставится сложная цель и внушается уверенность в ее преодолении); идея крупных блоков (объединение нескольких тем учебного материала в отдельные блоки у В.Ф. Шаталова, Е.И. Ильина, М.П. Щетинина, П.М. Эрдниева); использование опор (опорные сигналы у В.Ф. Шаталова, схемы у С.Н. Лысенковой, опорные детали у Е.Н. Ильина), самоанализ (индивидуальное и коллективное подведение итогов совместной деятельности), свободный вы-

бор (использование учителем по своему усмотрению учебного времени в целях наилучшего усвоения учебного материала), интеллектуальный фон класса (постановка значимых жизненных целей и получение учащимися более широких по сравнению с учебной программой знаний), коллективная творческая воспитательная деятельность (коммунарская методика И.П. Иванова), личностный подход к обучению и воспитанию и др. [2: 32-33].

Вывод первый. Педагогика сотрудничества – направление в советской и российской педагогике 80-90-х годов XX века; система методов и приемов воспитания и обучения, основанная на принципах гуманизма и творческого подхода к развитию личности. Ее идеи вошли почти во все современные педагогические технологии; однако, как целостная технология педагогика сотрудничества не воплощена в конкретной модели, не имеет нормативно-исполнительского инструментария.

Обращение российского образования к гуманистическим идеям вызвало повышенный интерес к концепциям личностно-ориентированного образования: человекоцентрированному подходу в образовании (К. Роджерс), психолого-дидактической концепции, основанной на принципе субъективности (И.С. Якиманская), позиционно-дидактической концепции (В.В. Сериков), проектной модели личностно-ориентированного обучения (Н.И. Алексеев), культурологической концепции личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская).

Е.В. Бондаревская определяет личностно-ориентированное обучение как открытую, саморазвивающуюся гуманитарную технологию открытого типа, реализующую фундаментальные философские, психологические, педагогические идеи о человеке и процессах его индивидуально-личностного развития, об образовании как человекообразующем, самоорганизуемом, смыслопорождающем процессе [1: 2]. В трактовке И.С. Якиманской личностно-ориентированное обучение – подход, в основе которого лежит признание индивидуальности, самобытности, самооценки личности, развития ее не как «коллективного субъекта», а как индивида, наделенного собственным неповторимым субъектным опытом [6, 7].

Системный анализ научно-методической литературы по проблеме личностно-ориентированного образования позволил выявить качества, определяющие духовно-нравственную, гражданскую и индивидуальную зрелость личности, и объединить их в три блока: личностные структуры сознания (ценности, смыслы, отношения, способность к выбору, рефлексия, саморегуляция и др.), субъективные свойства (автономность, самостоятельность, ответственность и др.), индивидуальность, а также сделать вывод о том, что реализация личностно-ориентированного обучения требует смены «вектора» в педагогике: от обучения, как нормативно построенного процесса, к учению, как развитию индивидуальности [5: 208].

Вывод второй. Личностно-ориентированное обучение ориентировано на человека как на главную ценность и цель образования (аксиологический

подход); поддерживает и развивает его субъективные свойства и индивидуальность (личностный подход); порождает личные смыслы учения и жизни, вводит обучающихся в мир культуры (культурологический подход); пробуждает творческий потенциал (деятельностный подход); стимулирует к самостоятельному решению собственных жизненных проблем в социуме (синергетический подход) [2: 5]. Перечисленные выше подходы (аксиологический, личностный, культурологический, деятельностный и синергетический) в совокупной реализации являются необходимым методологическим условием как методики педагогики сотрудничества в целом, так и лично-ориентированного обучения, в частности.

Одним из ведущих этапов подготовки иностранных специалистов в высших учебных заведения РФ является этап довузовской подготовки, когда обучающиеся получают навыки общения на русском языке и знакомятся с предметами профильной направленности. В связи с проблематикой данной статьи важно отметить, что в сфере подготовки иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению основных образовательных программ на русском языке не установлены федеральные государственные образовательные стандарты, не разработаны единые требования к учебным планам, разработке и содержанию рабочих программ дисциплин, предназначение которых обеспечивать возможность последующего успешного освоения основной образовательной программы по выбранному направлению подготовки [3: 1590]. В сложившейся ситуации интеграция лично-ориентированного подхода в процесс обучения русскому языку как иностранному (РКИ) на этапе довузовской подготовки становится востребованной, реально возможной и эффективной.

Что же нужно для того, чтобы реализовать эффективное обучение РКИ с использованием лично-ориентированного обучения? На наш взгляд, прежде всего, это получение объективной информации об индивидуально личностных резервах каждого иностранного обучающегося. Очень важно, что именно на основе такой информации нами определялись *зоны ближайшего развития* и строились *индивидуальные траектории личностного развития* иностранных обучающихся. Движение по данной траектории рассматривалось нами как их личные достижения (*уровень личностных достижений*). Мониторинг уровня личностных достижений в процессе обучения русскому языку на этапе довузовской подготовки проводится на основе разработанной нами «Диагностической карты анализа личностных достижений иностранных обучающихся», включающей шесть показателей: отношение к учению и познавательная активность; общеучебные умения; интеллектуальное развитие; общая культура; физическое развитие; качество знаний русского языка. Сравнивая три показателя: реальные учебные возможности, планируемый результат и учебные достижения, мы получали информацию, на основе которой затем определяли цели и задачи учебных занятий, отбирали содержание и организационные формы, го-

товили дидактический и справочный материал. Кроме того, данные, полученные в результате проведенных исследований, позволяли нам устранять тактические недочеты в общей стратегии обучения, корректировать тактику эффективного использования при обучении индивидуально-личностных резервов обучающихся [5: 208].

Важным положением для эффективной реализации технологий личностно-ориентированного обучения при обучении русскому языку как иностранному на довузовском этапе стал вывод о том, что разнообразие подходов и методов, педагогически обоснованных, систематизированных, когнитивно сгруппированных и одновременно представленных иностранным обучающимся дают им возможность не только творчески подойти к процессу изучения русского языка, но и имплицитно выбрать именно то, что в наибольшей степени отвечает именно их личному психотипу и индивидуальным особенностям восприятия и памяти [4: 226].

Апробация многообразия технологий личностно-ориентированного обучения в учебном процессе на подготовительном факультете позволило нам сформировать комплект наиболее актуальных для РКИ: технологии оперативного (взаимодействующего) обучения в условиях имитационно-игровой ситуации при разработке интегративных проектов и выполнении комплексных заданий; саморегулируемого обучения при помощи метода проектов, направляющих текстов; когнитивного (познавательного) ин-структирования.

Вместе с тем в целях реализации эффективного обучения РКИ с использованием личностно-ориентированного обучения нами были сформулированы основные черты личностно-ориентированного занятия по РКИ: 1) гибкая организация учебной деятельности обучающихся в зависимости от целей занятия (его этапов): сообщение материала, выполнение творческих заданий, взаимопроверка, анализ работы в парах и/или мини-группах; 2) стимулирование обучающихся к выбору различных способов выполнения заданий; 3) использование разнообразного дидактического материала, позволяющего иностранцам проявлять личностную избирательность к типу, виду и форме учебного задания, характеру его выполнения; 4) активизация субъектного опыта обучающихся, использование его в процессе занятия; 5) анализ ответа не только с позиции правильности, но и с учетом того, как обучающийся рассуждал, каким способом выполнял задание, где и почему ошибся, высказал ли оригинальные предположения; 6) преобладающей формой общения с аудиторией становится диалог (полилог) [5: 209].

Вывод третий. Условиями эффективного обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки с использованием личностно-ориентированного обучения в опыте нашей работы стали: получение объективной информации об индивидуально-личностных резервах иностранных обучающихся; определение основных черт личностно-ориентированного за-

нятия по РКИ; отбор и формирование комплекта наиболее актуальных для РКИ технологий личностно-ориентированного обучения и др.

Резюмируя сказанное о личностно-ориентированном обучении как технологии реализации педагогики сотрудничества и опыте его использования при обучении русскому языку как иностранному, подчеркнем, что точками сопряжения этих двух педагогических концепций являются: 1) отношение к образовательному процессу как единому пространству познания и индивидуального развития; 2) предоставление обучающимся такого содержания образования, которое не только вооружает их знаниями, умениями, навыками, но и порождает личностные смыслы, «запускает» процессы личностного саморазвития; 4) создание образовательной среды, технологическая оснащенность и архитектура которой соответствуют современным достижениям науки и практики в сфере образования.

Литература

1. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования / Е. В. Бондаревская // Методист. – 2003. – № 2. – С. 2-6.

2. Голованова И. И. Педагогика сотрудничества: конспект лекций / И. И. Голованова, О. И. Донецкая. – Казань, 2014. – 54 с.

3. Мирзаева Т. Е. К проблемам организации обучения иностранных граждан на подготовительных факультетах вузов РФ / Т. Е. Мирзаева // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11-14 октября 2018 г.). – СПб.: РОПРЯЛ, 2018. – С. 1589-1592.

4. Мирзаева Т. Е. Использование информационно-коммуникационных технологий в системе довузовского обучения иностранцев русскому языку: из опыта работы / Т. Е. Мирзаева // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве: сборник научных статей I Международной научно-практической конференции / Н. С. Степанова (отв. ред.) [и др.]; Юго-Зап. гос. ун-т. – Курск, 2019. – С. 225-229.

5. Шульгина Н. П. Формирование личности в процессе обучения русскому языку: теория и опыт практической работы: монография / Н. П. Шульгина. – Курск: Курск. гос. техн. ун-т, 2007. – 244 с.

6. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

7. Якиманская И. С. Технологии личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО МЕТОДА В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ АНГЛОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ

О. Б. Уланова

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет-МСХА им. К. А. Тимирязева»
Россия, г. Москва

***Аннотация.** Статья посвящается анализу способов использования сравнительно- сопоставительного метода в целях обучения русскому языку англоговорящих студентов. В ней выделяются аспекты языка, осваиваемые в ходе сравнительно- сопоставительного анализа. Сравниваются отдельные примеры и закономерности в русском и английском языках, а также разные особенности русского языка. Выделяются методические приёмы для овладения закономерностями русского языка при их сравнении с закономерностями английского языка.*

***Ключевые слова:** английский язык, грамматика, лексика, русский язык, сравнительно-сопоставительный метод, фонетика.*

Актуальность. Тема исследования обладает актуальностью, так как, во-первых, она связана с несколькими научными дисциплинами, включая лингвистику, методику овладения русским как иностранным языком и логику. Во-вторых, с одной стороны, иностранный язык представляет собой язык другой страны. С другой стороны, родной язык рассматривается как язык, используемый с раннего возраста и усваиваемый без специального обучения. Следовательно, необходимость использования средств родного языка для овладения иностранным языком не вызывает сомнения.

Цель, задачи, предмет и объект исследования. *Цель* заключается в том, чтобы проанализировать влияние способов использования сравнительно- сопоставительного метода как предмета исследования на овладение русским языком англоговорящими студентами как объектом. В лингвистике сравнительно- сопоставительный метод рассматривается как система приёмов исследования и родственных, и разноструктурных языков с целью выявления у них общих и отличительных свойств [2]. Английским языком называется язык англо-фризской подгруппы западной группы германской ветви индоевропейской языковой семьи [1]. Русский язык представляет собой язык, принадлежащий к восточнославянской группе славянской ветви индоевропейской языковой семьи [3]. То есть, с позиций исторической лингвистики сходство русского и английского языков заключается в принадлежности к одной и той же языковой семье.

Задачи: 1) проанализировать особенности сравнительно- сопоставительного метода; 2) выделить языковые аспекты для осуществления сравнительно-сопоставительного анализа; 3) подобрать примеры из русского и ан-

глийского языков для сравнительно- сопоставительного анализа; 4) обосновать выбор отобранных примеров.

Проблема исследования. Различия природы русского и английского языков создают затрудняют изучение русского языка англоязычными студентами.

Методическая часть исследования. Первый выделенный нами аспект для сопоставления языков- грамматика, под которой понимается совокупность правил языка, изучающих построение как словосочетаний, так и предложений. Под словосочетанием понимается соединение двух и более слов, связанных по смыслу или грамматически и служащих для обозначения понятийной единицы.

Первая выделенная нами тема – *порядок слов* в предложении, под которым понимается совокупность слов, выражающих законченную мысль. Как известно, английский язык отличается строго определённым порядком слов, а именно за главными членами предложения (подлежащим и сказуемым) следуют второстепенные члены (дополнение, обстоятельство). Приведём пример предложения: *“The first mass production personal computer was designed in the USA in August the 12th 1981”*. При этом за подлежащим (*production*) следует сказуемое (*was designed*), которое сопровождается обстоятельством места (*in the USA*) и заканчивается обстоятельством времени (*in August the 12th 1981*). Следовательно, построение английского предложения отличается чёткой логикой (то есть исходит из точных закономерностей). Русский же язык характеризуется вольным порядком слов. Казалось бы, в нём проще строить предложения, однако менталитет английского студента затрудняет понимание больших возможностей языка и соответствующая фраза при переводе на русский язык звучит только одним способом: *“Первый массовый персональный компьютер появился в США 12 августа 1981 года”*. Анализ показал, что подобные фразы на русском языке, хотя и грамотно построенные иностранными студентами, отличаются однотипностью и отсутствием понимания когнитивного подтекста. Под пониманием когнитивного подтекста мы понимаем умение студента изменять порядок слов в зависимости от вопроса, интересующего собеседника, в рамках одного и того же предложения.

В качестве методического приёма мы предлагаем применять дидактическую беседу по вопросам на русском языке. Преподаватель русского языка проводил предварительную работу. На её первом этапе студенты, задавая нужные вопросы, делали разбор предложения на члены предложения: что: (подлежащее- *компьютер*), что было сделано (сказуемое- *был сконструирован*), где (обстоятельство места- *в США*), когда (обстоятельство времени- *12 августа 1981 года*).

На втором этапе студентам объясняется, что порядок слов русского предложения меняется в зависимости от вопросительного слова. На первое место выносятся тот член предложения, о котором задан вопрос.

На третьем этапе проводится беседа: – **Когда** был сконструирован первый персональный компьютер в США?

- **12 августа 1981 года** был сконструирован первый персональный компьютер в США.

- **Где** был сконструирован первый персональный компьютер 12 августа 1981 года?

- **В США** был сконструирован первый персональный компьютер 12 августа 1981 года.

- **Что** было сконструировано в США 12 августа 1981 года?

- Первый персональный **компьютер** был сконструирован в США 12 августа 1981 года.

- **Какой** компьютер был сконструирован в США 12 августа 1981 года?

- **Первый персональный** компьютер был сконструирован в США 12 августа 1981 года.

При этом сначала во время беседы от студентов требуется, внимательно прослушав вопрос, перед ответом на него повторить вопросительное слово, а далее назвать тот член предложения, который на этот вопрос отвечает. Далее беседа проводится повторно без всяких вспомогательных вопросов и заданий. Данный пример иллюстрирует формулируемый вывод о том, что закономерности русского языка оказываются более сложными для понимания иностранным студентом, чем закономерности английского языка по причине наличия большого количества вариаций при составлении предложений.

Другой пример выявляет обратную закономерность – меньшее количество вариаций в русском языке по сравнению с английским языком. Так, в английском языке каждого времени (настоящего, прошедшего и будущего) соответственно значениям (см. табл. 1).

Таблица 1

Настоящие времена английского языка
соответственно значению с примерами

Название времени	Значение	Пример предложения
Простое	Регулярное действие	This farmer <i>usually</i> cultivates wheat, corn and rye.
Продолженное	Действие, протекающее в момент речи	This farmer is irrigating the seedbed <i>now</i> .
Совершенное	Действие в прошлом, а результат - в настоящем времени.	We have already fed dairy cattle.

В свою очередь, в русском языке существуют только три грамматических времени, которые отличаются друг от друга вопросами к сказуемому (см. табл. 2).

Таблица 2

Особенности грамматических времён русского языка

Время	Вопрос	Глагол
Настоящее	Что делаю?	Пишу
Прошедшее	Что <u>дела</u> л? Что <u>сдел</u> ал?	Писа <u>л</u> , <u>на</u> писа <u>л</u>
Будущее	Что <u>буду</u> делать? Что сделаю?	<u>Буду</u> писать, <u>на</u> пишу.

Второй аспект сопоставления – лексика – понимается как словарный состав языка. В качестве трудной для овладения темы можно привести род неодушевлённых существительных. Причина заключается в том, что все неодушевлённые существительные английского языка относятся к среднему роду (например, *a book, a pencil, a window*). К мужскому же и женскому роду в английском языке принадлежат существительные, обозначающие людей: *a boy, a girl*. В русском же языке неодушевлённые существительные могут принадлежать и к мужскому, и к женскому, и к среднему роду. Кроме того, дополнительная сложность создаётся большим количеством падежей в русском языке по сравнению с английским языком. Именно поэтому английским студентам объясняются закономерности взаимосвязи между падежом и окончанием в русском языке.

На первом этапе работы студентам предлагается таблица с прописанными окончаниями неодушевлённых и одушевлённых существительных разного рода в двух типичных падежах – именительном и родительном (табл. 3).

Таблица 3

Взаимосвязь между родом и падежным окончанием в русском языке

Род	Падеж	Вопрос	Примеры
Мужской	Именительный	Кто? Что?	<i>Мальчик, стол, дом</i>
	Родительный	Кого? Чего?	<i>Мальч<u>ика</u>, стол<u>а</u>, дом<u>а</u></i>
Женский	Именительный	Кто? Что?	<i>Девочк<u>а</u>, книг<u>а</u>, куртк<u>а</u></i>
	Родительный	Кого? Чего?	<i>Девочк<u>и</u>, книг<u>и</u>, куртк<u>и</u></i>

Согласно таблице 1, преподаватель сопоставляет одушевлённые существительные соответствующего рода с неодушевлёнными существительными по окончаниям. При этом одушевлённые существительные выделены особо (см. таблицу 1), так как их родовая принадлежность также характерна и для русского языка. На втором этапе студентам предлагается игра с написанными на карточках словами женского и мужского рода в разных падежах. Однако слова написаны не полностью – без окончаний. Предлагается подобрать карточки с окончаниями отдельно соответственно роду и падежу. В начале работы окончания, типичные для одного падежа и рода, выделяются разными цветами: например, окончания женского рода именительного падежа – *a* или *-я* – красным цветом, а родительного падежа – *и* – зелёным цветом. Окончания существительных мужского

рода родительного падежа *a* или *-я*- синим цветом. Данная работа эффективна, так как, во-первых, она позволяет активизировать различные психологические процессы при её выполнении: моторную память благодаря подключению движений руки (перекладывания карточек), наглядно – образное мышление (с помощью использования цветового восприятия), логическое мышление (по средствам осознания взаимосвязи между падежом и родом одушевлённых и неодушевлённых существительных). Далее подобная игра может проходить с другими словами на время – студент фиксирует своё собственное время, затраченное на подбор к словам окончаний, или соревнуется с другими студентами на правильность и быстроту выполнения задания.

Фонетика представляет собой раздел лингвистики, изучающий звуки и интонацию языка. Студентам, изучающим русский язык, предлагается выявить закономерности произношения заимствованных международных слов в английском и русском языках (см. табл. 4).

Таблица 4

Закономерности произношения некоторых буквосочетаний в словах, заимствованных из других языков

Буквосочетание	Язык:	
	Английский	Русский
Предударное <i>i</i>	Biology [bɒlɪ] <u>l</u>	Биология
	Microbiology -[mɪkro] <u>i</u>	Микробиология
Суффикс <i>-tion</i>	Globalization [ʃn] <u>i</u>	Глобализация
	Nationalization <u>i</u>	Национализация

Таблица 4 указывает на рациональность представления вниманию студентов не одного, а нескольких примеров на данное правило, по причине того, что один пример может демонстрировать совпадение, а несколько примеров – языковую закономерность. При этом сравнивая произношение английского и русского языков, студенты приходят к выводу о том, что английское произношение в некоторых случаях воспринимается как более сложное, чем русское произношение. Об этом свидетельствуют примеры, в которых присутствует алфавитное произношение слов. Особую сложность вызывают примеры, в которых сочетаются несколько правил произношения в одном слове (например, **globalization** [gloʊbəlaɪziʃn]). В ходе произнесения данного слова студенту требуется применить оба правила фонетики (см. таблицу 4).

Выводы. Наше исследование имеет практическую важность, так как позволяет более эффективно организовать обучение англоязычных студентов русскому языку. При этом учитывается ряд факторов, таких, как менталитет британцев, особенности систем английского и русского языков, особенности функционирования психических процессов студентов.

Литература

1. Абрамова Е. Н. Лексико-грамматические особенности современного английского языка / Е. Н. Абрамова // Евразийский Союз Учёных (ЕСУ). – 2021. – № 3 (84). – С. 19-23.
2. Кашкин В. В. Сопоставительная лингвистика. Учебное пособие для вузов / В. В. Кашкин. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2007. – 88 с.
3. Трушников Т. Г. Русский язык как единая комплексная система: теория и практика русского языка с позиций системного подхода / Т. Г. Трушников. – 2-е изд., испр. и доп. – Казань: Паспарту, 2007. – 284 с.

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

А. Г. Хорошавина, М. В. Рыбакова
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет
им. В. Г. Тимирязова»
Россия, г. Казань

***Аннотация.** В статье рассматривается концепция развития системы высшего образования в ракурсе обучения иностранных граждан в вузах РФ. Освещается проблема отсутствия императивно закрепленных в законодательстве единых стандартов овладения русским языком как иностранным для приема иностранных граждан на обучение в российские вузы и колледжи. Закрепление на законодательном уровне в качестве обязательной аттестации для иностранного абитуриента и студента регламентированной системы государственного тестирования иностранных граждан на уровень владения РКИ (от ТРКИ-1 до ТРКИ-3).*

***Ключевые слова:** высшее образование, русский язык как иностранный, императив законодателя, тестирование, учебный план.*

В последние 20 лет постулируемые концепции развития системы высшего образования России приводили к внедрению различных инноваций, порой разновекторных по своему характеру, не вполне отвечающих отечественным традициям высшего образования и логике развития российского общества. Последствия внедрения таких инноваций слабо анализировались. Профессиональное сообщество активно обсуждало ситуацию стремительного накопления противоречий, порожденных этими инновациями.

На этом фоне не ослабевал, а в последнее десятилетие начал стремительно расти интерес иностранных граждан к обучению по различным образовательным программам высшего образования в учебных заведениях нашей страны. Несмотря на не очень последовательные реформы отечественное образование в ряде областей по-прежнему считается во многих

странах достаточно качественным и приемлемым по стоимости. Изменившаяся год назад геополитическая ситуация в мире не переломила этой тенденции – иностранные абитуриенты готовы ехать в Россию для получения высшего образования. Следовательно, они готовы учить русский язык для образовательных целей.

В этой связи приходится констатировать, что многие вопросы, касающиеся обучения иностранных граждан в вузах РФ, остаются законодателем не урегулированными, либо не приведенными в соответствие с изменившимися образовательными реалиями. Отдельные законодательные инновации и вовсе носят противоречивый характер.

Одной из сложных проблем является отсутствие императивно закрепленных в законодательстве единых стандартов овладения русским языком как иностранным для приема иностранных граждан на обучение в российские вузы и колледжи. Многообразие применяемых вузами практик решения проблемы говорит о том, что требуется ее системное решение и его закрепление в законодательстве в отчетливом виде. С одной стороны, существует формальное требование наличия у иностранного абитуриента уровня не ниже ТРКИ-1[1], позволяющего ему благополучно проходить обучение по программам ВО и СПО. С другой стороны, отсутствует императивное требование со стороны законодателя представить в приемную комиссию учебного заведения государственный сертификат об этом уровне владения языком обучения как обязательный документ для поступления на обучение.

Вузы, имеющие в своей структуре подготовительные факультеты и подготовительные отделения для иностранных граждан, осуществляют подготовку по РКИ от нулевого уровня до уровня ТРКИ-1, однако отсутствие императивного требования обязательного государственного сертификата ТРКИ-1[1] для поступления на образовательные программы ВО и СПО приводит к тому, что на свои программы вуз принимает по результатам внутреннего экзамена, а поступление выпускника подфака в другой вуз сопряжено с полной неизвестностью: каким будет вступительное испытание при поступлении, обеспечивают ли полученные на подфаке знания, умения и навыки в использовании русского языка возможность успешно пройти вступительное испытание по русскому языку в любом другом вузе...

Следует признать, что при завершении обучения иностранных слушателей на подготовительном отделении не все вузы аттестуют студентов по тестам государственного образца, многие разрабатывают свои материалы для экзамена по РКИ. В этом вопросе также отсутствует четкий императив законодателя. Такой подход приводит к тому, что иностранный абитуриент, закончивший подготовительное отделение, желая, например, получить государственный сертификат ТРКИ-1 (чтобы потом поступить в любой вуз или колледж России), обращается в какой-либо центр тестирования иностранных граждан и выясняется, что он абсолютно не готов к такому тестированию – не потому, что его плохо учили (или он плохо

учился), а потому, что требования к прохождению аттестационных процедур в его вузе не были никак соотнесены с требованиями и структурой аттестации государственной системы тестирования иностранных граждан на уровень владения русским языком. Как мы понимаем, это только один из сценариев развития противоречивых ситуаций.

Попытка абитуриента-иностранца пройти вступительное испытание по русскому языку (одинаковое для русскоязычного и иностранного абитуриента) также носит очень вероятностный характер по своему итогу, поскольку вступительные испытания по русскому языку для определенных законодательством категорий лиц строятся по структуре, аналогичной структуре ЕГЭ. Иностранному абитуриенту выделяется такое же количество времени на прохождение этого испытания, как и русскоязычному. К такой структуре экзамена иностранного гражданина не готовят на подготовительном отделении вуза. Тексты, используемая лексика, типы анализа, которыми должен владеть поступающий, не соответствуют уровню ТРКИ-1 [1]. Специалистам по РКИ понятно, что такая ситуация стремится к абсурду.

Практика показывает, что законодатель способен оперативно реагировать на возникающие противоречия в образовательном поле РФ. Примером тому является появление весной 2022 года документов, регулирующих прием в учебные заведения системы ВО и СПО России абитуриентов с территорий ДНР и ЛНР, а в этом году и с вошедших в 2022 году в состав РФ территорий.

При декларируемой на разных уровнях стратегии продвижения русского языка и русской культуры за пределами России и среди иностранных граждан проблема четкого законодательного регулирования вопросов их обучения РКИ и последующего прохождения вступительных испытаний по русскому языку для зачисления на образовательные программы ВО и СПО остается не решенной. При этом законодательной базы для ее дальнейшего успешного решения вполне достаточно.

Начиная с 2015 года в РФ произошли изменения в законодательстве о миграции. Следствием этого стало четкое законодательное регулирование вопросов, связанных с тестированием иностранных граждан на владение русским языком как государственным языком РФ. Законодатель четко и подробно регламентировал вопросы работы центров тестирования иностранных граждан на владение русским языком: организационно-правовые процедуры, кадровые вопросы, структура аттестации, содержание аттестации, конфиденциальность материалов аттестации, методики обработки результатов и критерии оценивания результатов аттестации, порядок переезда, технические средства фиксации и т.д. Государством и центрами тестирования были потрачены значительные средства на реализацию этих задач: подготовка кадров тестеров, организация проведения тестирований, приобретение технических средств фиксации аттестацион-

ных процедур, создание и ведение электронного реестра выдачи сертификатов государственного образца и т.д. [2:203]. Эта уже продуманная и подробно регламентированная система и может стать основой решения проблемы. Для этого требуется законодательно закрепить:

- уже существующие стандарты ТРКИ [1];
- в качестве обязательной имеющуюся и применяемую в центрах тестирования структуру экзамена по РКИ после завершения обучения русскому языку как иностранному на подготовительных отделениях для иностранных граждан;
- обязательность предоставления государственного сертификата об уровне владения РКИ не ниже ТРКИ-1 [1] (СПО, специалитет и бакалавриат), ТРКИ-2 [1] (магистратура), ТРКИ-3 [1] (аспирантура) в приемную комиссию при подаче документов для зачисления на обучение по программам ВО и СПО[3];
- предусмотреть в межправительственных договорах на целевое обучение граждан иностранных государств в вузах и колледжах РФ расходы на прохождение тестирования по РКИ для получения сертификатов (студенты, обучающиеся в вузах по квотам).

Наличие такого законодательного императива сняло бы многие проблемы с повестки дня.

Еще одной проблемой для вузов и колледжей остается проблема организации продолжения изучения РКИ в ходе освоения выбранной образовательной программы. Имеющиеся стандарты и учебные планы, созданные на их основе, не включают РКИ для иностранных граждан. Объемы часов, предусмотренные на изучение иностранного языка, и продолжительность его изучения в семестрах недостаточны для того, чтобы иностранный студент мог освоить РКИ до уровня ТРКИ-2. Кроме того, во многих учебных заведениях на образовательных программах оказывается такое количество иностранных студентов, что из них невозможно с точки зрения рентабельности создать отдельную группу для продолжения обучения по РКИ.

Как из этой ситуации выходят в КИУ? Специалисты учебно-методического управления и деканатов делают для таких студентов индивидуальные учебные планы, создают для обучения РКИ отдельные сводные группы иностранных студентов, обучающихся на близких или «родственных» образовательных программах. Наполняемость таких групп в КИУ составляет 6-10 человек. Однако создание таких групп становится очень сложным на ступенях магистратуры и аспирантуры. Любой вуз в этом случае стоит перед выбором: оставить изучение РКИ до следующего уровня на откуп самому иностранному магистранту или аспиранту либо организовывать практически индивидуальное изучение ими РКИ, что, разумеется, всегда очень дорого.

Организационно-правовые и методические проблемы, с которыми сталкиваются учебные заведения системы ВО при обучении иностранных граждан на программах магистратуры и аспирантуры, станут предметом нашего отдельного рассмотрения.

Разумеется, закрепление в документах Министерства науки и образования РФ механизмов адаптации элементов (касающихся освоения РКИ следующего уровня) учебных планов по направлениям специалитета и бакалавриата (а также СПО) с учетом специфики обучения иностранных граждан в значительной мере облегчило бы работу специалистам учебных заведений и сделало бы требования и процесс достижения результата в части освоения уровня РКИ понятными для иностранного студента. Предусмотренные ФГОС возможности увеличения сроков нормативного обучения по образовательной программе для отдельных категорий обучающихся было бы разумным применить и к иностранным студентам [3].

Подводя итог, отметим, что в РФ к настоящему моменту имеется детально регламентированная, продуманная и, что особенно важно, отлично зарекомендовавшая себя в применении система государственного тестирования иностранных граждан на уровень владения РКИ (от ТРКИ-1 до ТРКИ-3) [1]. Весьма своевременными и целесообразными стали бы на данном этапе отдельные законодательные инициативы, которые бы позволили интегрировать в нее требования в сфере обучения иностранных граждан по образовательным программам СПО и ВО (бакалавриат и специалитет) в части владения уровнем РКИ как языка обучения. Такая интеграция не столько упорядочила бы подходы к решению проблемы, сколько полностью сняла бы проблему с повестки дня для образовательных учреждений, сделала бы для иностранных граждан вопрос поступления на обучение по образовательным программам СПО и ВО (бакалавриат и специалитет) в учебные заведения РФ понятным и решаемым. Думается, что закономерным следствием этого стало бы в ближайшей перспективе увеличение потока иностранных граждан, желающих обучаться в РФ, изучать наш язык и знакомиться с нашей многонациональной культурой.

Литература

Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Издание второе, исправленное и дополненное. – М.-СПб: Златоуст, 2001.

Тимирясова А. В. Комплексный экзамен в Институте экономики управления и права (г. Казань) в условиях активизации миграционных потоков в республике Татарстан: первые итоги проблемы и перспективы их решения. / А. В. Тимирясова, Л. И. Озтюрк, О. М. Васильева, М. В. Рыбакова // Русский язык и проблемы социокультурной адаптации иностранных граждан в Российской Федерации. Сб. науч.-метод. материалов Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. А. В. Должиковой, В. Н. Денисенко. – М.: Изд-во РУДН, 2015.

Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL: <https://www.fgosvo.ru> (дата обращения: 01.06.2023).

РАЗДЕЛ II

АСПЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ / ИНОСТРАННОМУ: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФОНЕТИКИ, ЛЕКСИКИ, ГРАММАТИКИ

МОДЕЛИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С СЕМАНТИКОЙ ВОЗРАСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ В РУССКОМ И ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ

С. Н. Абдуллаев, Г. С. Абдуллаева

Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова
Киргизия, г. Каракол

Аннотация. В статье в сопоставительном освещении описываются модели простых предложений со значением возраста человека в русском и тюркских языках. Такие модели относятся к продуктивным моделям в сопоставляемых языках. Акцентируются особенности структурных схем и семантической структуры как взаимосвязанных сторон моделей предложений. Метафоричность является характерным признаком синтаксического смысла моделей предложений указанного типа. Авторы обращают внимание на возможности моделей в плане их структурно-семантического варьирования.

Ключевые слова: русский язык, тюркские языки, простое предложение, модель, знак.

Целью настоящей статьи является описание моделей простых предложений с семантикой возрастной характеристики субъекта в русском и тюркских языках. Мы последовательно интерпретируем модели простых предложений в качестве единиц языка, а именно в качестве двусторонних лингвистических знаков, противопоставляя их речевым единицам – фразам (высказываниям) [3: 352-353]. План выражения в интересующих нас моделях представляется структурными схемами, а план содержания – обобщенными пропозициями. Для обозначения таких сущностных единиц языка мы используем термин «элементарное простое предложение» (далее – ЭПП). В нашем понимании, ЭПП являются основной единицей синтаксической системы языка [6: 8-9; 2: 67].

В современном русском языке при обозначении возраста субъекта используется безличная конструкция, где субъект представлен формой дательного падежа:

А Николаю Григорьевичу всего-то двадцать два года (Геласимов А. Чужая бабушка. 2001);

Редактору было за восемьдесят (Довлатов С. Ремесло: повесть. в 2-х частях. Ч. 2. 1984) [Там же];

Поле было пятнадцать (Тронина Т. Никогда не говори “навсегда”. 2004) [Там же]. [4, с.196].

Типичной моделью для русского языка является:

{(N3 ⇔ Vf^{mov} Num LEX^{age}) – КОМУ ИСПОЛНИЛОСЬ СКОЛЬКО ЛЕТ}

В современных тюркских языках нами зарегистрированы четыре модели с интересующей нас семантикой. Две модели относятся к классу моделей глагольных предложений, две модели мы интерпретируем в качестве модели именных предложений.

Модель {[N_i Num_{ям3} Vf_{mov}(кирмэк)] – КТО В КАКОМ ВОЗРАСТЕ НАХОДИТСЯ (букв. кто в какой возраст вошел)}

Например:

Уйг. *Адалэт он сэккиз яшқа кирди* (ЖБ, К-К, 126) ‘(Девушке) Адалят исполнилось восемнадцать лет’

В данном примере на уровне поверхностной структуры субъект возрастной характеристики выражен подлежащим, который представлен именем существительным в основном (неопределенном, прямом) падеже. Предикатом-сказуемым здесь является сочетание *он сэккиз яшқа кирди* (букв. ‘вошел(ла) в восемнадцать лет’). Предикат состоит из числительного, лексемы *яш* «возраст» в форме дательного-направительного падежа и глагола *кирмэк*. Ср. еще пример:

Уйг. *پۇرادەر 20 اشد قاي كد ردى* (ЗС, И, 239)

پۇرادەر 20 شى = قال كد ردى

войти=Past возраст=Dat 20 друг =Nom

‘Другу исполнилось 20 лет

(букв. друг вошел в двадцать лет)’

Глагол *кирмэк* принимает форманты, которые выражают дополнительные грамматические оттенки значения. Например:

Балам он сэккиз яшқа кирэй деди (ЗС, И, 79) ‘Моему сыну уже почти восемнадцать лет’ (букв. *Сын мой в восемнадцать лет войду-ка сказал-подумал*).

В данной работе мы не будем касаться многочисленных грамматических оттенков семантики возраста, а только отметим глагольное осложнение формы предиката с целью приблизительного выражения возрастной характеристики субъекта. В приведенном выше примере речь идет о не точном указании на возраст в сторону уменьшения от возраста, обозначенного именем числительным: почти 18 лет. При таком раскладе лексема *яш* употребляется в дательном-направительном падеже, а глагол *кирмэк* принимает форму желательного наклонения и используется с делексикализированным глаголом говорения *демэк*: *он сэккиз яшқа кирэй деди*.

Если речь идет о приблизительном указании на возраст в сторону увеличения от обозначенного числа, то вместо глаголов *кирмэк* (*чиқмақ, толмақ*)

употребляется глагол *ашмақ* (*өтмәк, алқимақ*). Лексема *яш* в этом случае становится в форме аблатива. Мы расцениваем такие изменения в качестве отдельных случаев варьирования модели. Например:

Жуган эндила оттуз яштин алқиган (ЗС, ЕТЙ, 114) ‘Молодая женщина только недавно «перевалила» за тридцать лет’

В русском языке из полнозначных глаголов, употребляемых для обозначения возраста, самыми частотными являются исполниться, минуть, стукнуть, сравняться: Сегодня мне исполнилось сорок лет (Спивакова С. Не всё. 2002) [Там же]; Мне минуло только двадцать два (Кио И. Э. Иллюзии без иллюзий. 1995-1999) [Там же]; Ей недавно стукнуло двадцать девять (Домбровский Ю. О. Факультет ненужных вещей. Ч. 3. 1978) [Там же]; Василию Яковлевичу Джакония недавно сравнялось сто (Сухина Н. Море, горы и хороший характер // Семья. 19.01.2000) [Там же]. Встречаются сочетания перевалить за и подступить к для обозначения приблизительного возраста: Многим перевалило за сто лет (Мушкина Е. Ёлка из кондитерской // Родина. 2007) [Там же]; Пантелею Прокофьевичу «подступило под пятьдесят» («перевалило» за 48) (Кузнецов Ф. Шолохов и “анти-Шолохов” // Наш современник. 15.02.2004) [Там же].» [4: 195].

Мы считаем, что глагол *кирмәк* и его функциональные аналоги в составе реализаций модели в настоящее время функционируют как делексикализованные глаголы в служебной функции. Как показывают наши материалы, на месте глагола *кирмәк* можно употребить глаголы *чиқмақ* ‘восходить, залазить’; *толмақ* ‘наполниться’; *кәлмәк* ‘приходить’ в роли служебного слова. Подобная замена влечет за собой варьирование модели.

Варьирование глаголов-констант в уйгурском языке позволяет констатировать особенности восприятия возрастной информации о субъекте. Такие смыслы сложились в уйгурском языке в прошлом. Их можно трактовать как часть жизненного опыта в контексте общей картины мира [5: 221]. В русском языке такие модели примыкают к моделям предложений со значением количества [4: 194-197]. В тюркских языках, в частности в современном уйгурском языке, они восходят к моделям пространственно-временной характеристики. В частности, рассматриваемая модель сложилась как средство обозначения такой ситуации, при которой возраст человека (*яш*) интерпретировался в качестве некоторых объектов, поддающихся счету: *бир яш* ‘один год’, *икки яш* ‘два года’, *оттуз яш* ‘тридцать лет’, *йүз яш* ‘сто лет’, в которые человек должен «проникнуть» при его движении по жизненному пути.

Структурным вариантом указанной модели является

{[N₁ Num_{яш} V_{появ}(чикмақ)] – КТО В КАКОМ ВОЗРАСТЕ НАХОДИТСЯ (букв. кто на какой возраст взобрался)}

Например:

Адаләт билимәстинла он сәккиз яшқа чиқипту (ЖБ, К-К, 68) ‘Адалят незаметно исполнилось восемнадцать лет (букв. Адалят взобралась на восемнадцать лет)’

В данном случае позицию глагола-константы замещает глагол *чиқмақ* 'подняться, взобраться'. В прошлом данный вариант рассматриваемой модели описывал жизненный опыт уйгуров, при котором достижение определенного возраста человеком уподоблялось движению по восходящей «лестнице», ступени которой представляли собой конкретные возрастные этапы: *бир яш* 'один год', *икки яш* 'два года', *оттуз яш* 'тридцать лет', *йүз яш* 'сто лет' и т.д. Человек «поднимался-взбирался» на один, два и т.д. количество годов, т.е. он рос-взрослел-старился, но все время поднимался.

А теперь обратимся к варианту с глаголом *кәлмәк* 'приходить':

{[N₁ Num_{яш} V_{пов}(кәлмәк)] – КТО В КАКОМ ВОЗРАСТЕ НАХОДИТСЯ (букв. к какому возрасту пришел)}

Рассмотрим пример:

Бизниң өйдики чоңлиримиз йүз яшқа келип қалди (ЖБ, КК 169) 'Старшие люди в нашей семье достигли (букв. пришли) столетнего возраста'

Семантическая структура данного варианта модели указывает на то, что он употреблялся также при осмыслении возраста как некоего этапа на жизненном пути человека, который необходимо достичь. Однако особенностью данного случая служит то обстоятельство, что этот вариант ЭПП, как правило, используется, когда речь идет о преклонном возрасте. Когда говорят о восемнадцатилетнем возрасте, то этот вариант не употребляется.

В целом, подводя итоги по первой модели, можно заключить, что определенный возраст осмыслялся уйгурами как некоторый объект «достижения» при «движении»-жизни. Получается, что человек достигает того или иного возраста. Это является элементом языковой картины мира, что сохранилось в ЭПП как единицах уйгурского языка. В структурной схеме субъект представлен позицией основного падежа. Лексема *яш* 'возраст' ставится в форме дательного-направительного падежа, что детерминируется валентностью глаголов *кәлмәк* (*чиқмақ*, *кәлмәк*). Ср. Еще примеры:

Йеқинда Эльдар 20 кириду (ХА, ТА, 94) 'Эльдору скоро будет 20'.

Розахунниң огли оттузга чиқти (ЗС, УТЙ, 116) 'Сыну Розахуна исполнилось тридцать лет.'

Бу ақсақал сәксәнгә кәлди охшайду (ЖБ, К-К, 91) 'Этому аксакалу, похоже, исполнилось семьдесят лет (букв. Аксакал пришел к семидесяти годам)'

В дополнение к характеристике первой модели можно отметить, что она частично фразеологизируется в том, смысле, что позицию предиката замещает фразеологизм *Нит-ниң чейини ичмәк* 'пить чай такого числа'.
Например:

Сениң достуң сәксәнниң чейини ичмәктә () 'Твоему другу исполнилось семьдесят лет (букв. Твой друг пьет чай семидесяти)'

Итак, мы рассмотрели несколько моделей простых предложений с семантикой возрастной характеристики субъекта. Русская модель трактуется

как безличное предложение, а тюркские – как двусоставные с подлежащим в структурной схеме модели.

Литература

1. Абдуллаев С. Н. Язык на перекрестке культур / С. Н. Абдуллаев, Ч. А. Ногоева // Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды: сборник статей и тезисов Международной научно-практической конференции. – М.: Российский университет дружбы народов, 2018. – С. 71-74.
2. Кошкарева Н. Б. Метод моделирования структуры и семантики элементарных простых предложений как единиц языка / Н. Б. Кошкарева // Вестник НГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2006. – Т. 4. – Вып. 2. – С. 64-76.
3. Строй уйгурского языка. – Алма-Ата: Наука, 1989.
4. Шаповалова О. И. Семантико-функциональное поле предложений со значением количества в русском языке / О. И. Шаповалова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 7 (61). – Ч. 2. – С. 194-197.
5. Черемисина М. И. Языковая «картина мира» в ее отношении к моделям элементарных простых предложений / М. И. Черемисина // Гуманитарные исследования: итоги последних лет: Сб. тез. науч. конф., посв. 35-летию гуманитарного факультета НГУ. – Новосибирск, 1997. – С. 219-222.
6. Черемисина М. И. Итоги исследования простого предложения в языках Сибири / М. И. Черемисина // Языки коренных народов Сибири. Вып. 4. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 1998. – С. 3-30.

Источники примеров

- Абдуллин Х. Талланма асарлар / Х. Абдуллин. – Алмута, 1986.
Абдуллин Х. Отлук чэмбэр / Х. Абдуллин. – Алмута, 1989.
Босаков Ж. Көч-көч / Ж. Босаков. – Алмута, 1986.
Гумерова М. С. Урал батыр. Эпос геройзары колынан / М. С. Гумерова. – Офё, 2019.
Рафиков С. Беренче яз / С. Рафиков. – Казан, 1962.

ПРИЕМЫ УЧЕБНОГО ОСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А. И. Байрамукова

ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева»
Россия, г. Карачаевск

***Аннотация.** В статье рассмотрены частные задачи учебного освоения лексики (выявление словарного запаса обучающихся (обучающегося), выявление словарного потенциала, введение словарного запаса, введение словарного потенциала, закрепление словарного запаса, закрепление словарного потенциала, расширение словарного запаса, расширение словарного потенциала, углубление словарного запаса, углубление словарного потенциала), выявлены приемы учебного освоения лексики, предложена двухуровневая стратификация лексического материала.*

Ключевые слова: лексика, словарный потенциал, словарный запас, коммуникативная теория обучения, ассоциативный эксперимент.

Для определения комплексных задач и приемов учебного освоения лексики представляется целесообразным разграничение понятий уровня и этапа освоения лексического материала.

Предлагается двухуровневая стратификация лексического материала, расчленяющегося в связи с этим на 1) словарный запас и 2) словарный потенциал. Под словарным запасом понимается количество освоенных или подлежащих освоению слов. Под словарным потенциалом понимается степень овладения системой синтагматических и парадигматических связей, существующих между словами.

Словарный запас и словарный потенциал в совокупности являются составным компонентом языковой способности, или компетенции, по Хомскому, лежащей в основе естественного устройства, порождающего реальные тексты. В ином аспекте разграничение понятий словарного запаса и словарного потенциала двоякого рода вопросов: 1) сколько, в каком объеме учащийся знает и сколько должен знать материала? и 2) как знает и как должен он знать этот материал?

Освоение каждого из уровней должно осуществляться минимум в 5 этапов: 1) выявление, 2) введение, 3) закрепление, 4) расширение и 5) углубление лексического материала.

Комбинирование параметров этапа и уровня освоения словарного материала приводит к 10 частным задачам учебного освоения лексики:

1. Выявление словарного запаса обучающихся (обучающегося).
2. Выявление словарного потенциала.
3. Введение словарного запаса.
4. Введение словарного потенциала.
5. Закрепление словарного запаса.
6. Закрепление словарного потенциала.
7. Расширение словарного запаса.
8. Расширение словарного потенциала,
9. Углубление словарного запаса.
10. Углубление словарного потенциала.

Задачи эти – не что иное как установление уровня и совершенствование языковой компетенции. И приемы их решения должны определяться, следовательно, именно этими условиями, – условиями, вытекающими из ориентации преимущественно на практическое овладение осваиваемым материалом.

Этим условиям отвечают положения коммуникативной теории обучения иностранным языкам, направленной на активное владение иноязычной речью. В основе этой теории, разрабатываемой под руководством проф. Н. И. Жинкина, лежат, как известно, два принципа: 1) принцип тематического моделирования изучаемого языка и 2) принцип коммуникативного введения

языка по речевому каналу. «Это значит, что обучающийся должен усваивать язык на материале предметные тематических текстов, в которых бы естественно сочетались все виды речевой информации: о предметах и явлениях действительности, о языке и говорящих» [2: 38].

Для решения первой задачи может быть использован свободный ассоциативный эксперимент на цепные реакции, т.е. эксперимент, в котором отсутствуют ограничения не только на направление ассоциирования, о и на количество вербальных ассоциатов, разумеется, в фиксированное время. В качестве стимулов можно предлагать как отдельные слова, так и группы слов, объединенных по какому-либо семантическому добранных признаку. Для определения уровня запаса результаты эксперимента могут быть соотнесены со словарным минимумом соответствующего центра, а в тех случаях, когда это возможно, с данными ассоциативных словарей Л.Н. Титовой [4] и А.А. Леонтьева [3]. Другой формой этого задания может быть извлечение пар или более крупных группировок слов, связанных тем или иным отношением, из какого-нибудь текста либо словарного списка.

Вторая задача может быть выполнена путем регистрации типов связей, зафиксированных между биномами (двучленами) и полиномами (многочленами) в процессе выполнения предыдущего задания.

Решение третьей задачи достигается путем прямого введения активизируемого слова, «обслуживающего» определенную тему (либо группы связанных тематически и ситуативно слов), с его семантизацией одним из следующих возможных способов:

- 1) путем остенсивного определения, т.е. указанием на реалию (например, предмет), называемую словом; 2) указанием на изображение данной реалии; 3) описательным (развернутым) толкованием слова на изучаемом языке; 4) приведением слов одного тематического ряда – синонимов (слов, близких или совпадающих по значению), антонимов (слов, противоположных по значению), гиперонимов (родовых слов, т. е. слов более общего значения), гипонимов (видовых слов, т. е. слов более частного значения), родственных (т. е. однокоренных) слов; 5) путем морфемного и словообразовательного анализа слова; 6) приведением диагностирующей конструкции – словосочетания или предложения; 7) посредством перевода (однословного или описательного) слова на родной язык учащихся; 8) путем этимологического комментария; 9) посредством культуроведческого (лингвострановедческого либо этнокультуроведческого) комментария. Кроме того, к перечисленным способам следует добавить также различные их комбинации. При этом следует иметь в виду, что вербальные определения не должны содержать компонентов, значения которых неизвестны обучающимся, и что морфемный и словообразовательный анализ возможен и эффективен лишь в том случае, когда обучающемуся известны значения компонентов-семантизаторов.

Четвертая задача решается параллельно с третьей путем указания на знаковые и предметные ситуации, в которых употребляется активизируемое

слово, в конечном счете – путем введения синтагматических и парадигматических партнеров этого слова.

Остальные задачи могут быть успешно решены путем применения направленного ассоциативного эксперимента. Некоторые его формы, такие как заполнение пропусков и замена одних слов другими, давно уже стали традиционными.

Закрепление словарного запаса и потенциала может быть осуществлено путем выполнения упражнений на заполнение пропусков в соответствующих контекстах (подобранных с максимально возможным учетом синтагматических отношений слова-реакции) только известными словами. Причем упражнения желательнее строить таким образом, чтобы слова для заполнения были связаны определенными семантическими отношениями. К этому же типу относятся и задания на продолжение, предложений.

Для расширения словарного запаса упражнения предыдущего типа могут быть модифицированы добавлением к уже известным словам незнакомых слов из других полей с указанием, что они также могут функционировать в заданных окружениях либо сочетаться с заданными словами. Эти виды упражнений могут быть дополнены заданиями на построение из слов-стимулов и их коллокатов (сочетающихся лексем) и коллигатов (синтаксических форм, или, иначе, синтаксем) словосочетаний того или иного типа [1: 23].

Расширение словарного потенциала осуществляется введением в активный оборот биномов и полиномов с неосвоенными связями.

Под углублением словарного запаса, в отличие от расширения словарного запаса, понимается освоение слов, дополнительно к уже известным, не из других полей, а из того же поля. Речь идет, таким образом, об освоении конкретных микро- и макрорядов слов, связанных определенным отношением, в относительно полном их объеме.

Следовательно, для углубления словарного запаса можно практиковать выполнение, с учетом специфики данной задачи, тех же упражнений, которые рекомендовались в трех предыдущих заданиях.

Под углублением словарного потенциала понимается овладение синонимическими – в широком смысле этого слова – средствами языка. Поэтому основным видом упражнений здесь являются задания на семантически тождественные преобразования словосочетаний и предложений. Эти задания могут быть дополнены упражнениями предыдущего типа (заполнение пропусков и построение словосочетаний) и особенно заданиями на замещение слов (как в составе предложений, так и вне контекста) с приложением рабочего списка синонимов, антонимов, конверсивов и синтаксических дериватов. Кроме того, могут быть предложены задания на поиск определенных соответствий между лексическими единицами из параллельных групп слов, расположенных в случайном порядке, или на формирование групп слов, связанных некоторым отношением, или же, наконец, на заполнение ячеек какой-либо тематической сетки списочными либо текстовыми словами.

В иноязычной аудитории небезытересные результаты могли бы, видимо, также дать задания, в которых все описанные выше типы упражнений были бы модифицированы таким образом, чтобы постоянные элементы формул (контекст, слово-стимул) давались на одном языке (изучаемом или родном), а переменные («заполнители», «заместители») – на другом. Сюда же примыкают и упражнения на параллельное заполнение ячеек синоптических схем словами родного и изучаемого языка, т.е. фактически упражнения на сопоставление «картин мира» и нащупывание путей переключения с одной «картины мира» на другую.

При разработке упражнений, естественно, необходимо учитывать и «полевую структуру» слова (в данном случае должны быть использованы результаты психолингвистических экспериментов на вербальное ассоциирование). По крайней мере, очевидно, что слово должно усваиваться не изолированно, а на фоне своих ассоциатов, «извлекаемых» из поля постепенно, в направлении от центра к периферии. При этом следует иметь в виду, что на начальном этапе обучения задания должны строиться только на основе главного, ядерного центра поля. Усвоение же трансферентных (пограничных, переключающих внутривольевые связи на межвольевые) ассоциаций целесообразно осуществлять лишь на продвинутом этапе.

Анализ результатов заданий с соответствующей их статистической обработкой позволит установить, во-первых, уровень знаний каждого отдельного ученика, во-вторых, среднестатистический уровень знаний аудитории и, в-третьих, соответствие каждого из этих уровней требуемому минимумом. А это, в свою очередь, даст ключ к определению эффективных путей как индивидуальной работы, так и работы с аудиторией в целом. В первом случае задача должна сводиться, по-видимому, к доведению знаний отдельного учащегося до среднестатистического уровня, а во втором – до определяемого программой.

Литература

1. Ахманова О. С., Драздаускас А. А., Драздаускаене Л. А. и др. Синтаксис как диалектическое единство коллигации и коллокации. Учебное пособие / Под ред. О. С. Ахмановой. – М., Изд-во МГУ, 1969. – 243 с.
2. Исенина Е. И. Механизмы речевого слуха и обучение восприятию иноязычной речи / Е. И. Исенина // Иностраные языки в школе. – 1975. – № 2. – С. 38–40.
3. Словарь ассоциативных норм русского языка / Под ред. А. А. Леонтьева. М.: Изд-во МГУ, 1977. – 192 с.
4. Титова Л. Н. Киргизско-русский ассоциативный словарь / Л. Н. Титова. – Фрунзе: Мектеп, 1975. – 95 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ ТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ СОПРОВОДИТЕЛЬНОГО КУРСА «ФОНЕТИКА И ИНТОНАЦИЯ»

А. В. Богачева

Университет Таммасат
Таиланд, г. Бангкок

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема обучения русскому произношению тайских студентов в процессе сопроводительного курса «Фонетика и интонация». Отмечается важность отработки фонетического материала на актуальных лексических, грамматических единицах, составляющих содержание других предметов по специальности; важность опоры на сравнительно-сопоставительный анализ систем русского и тайского языков. Представлена система фонетических упражнений к тексту. Сделан вывод о важности использования специальных заданий и методов обучения фонетике.*

***Ключевые слова:** тайские студенты, фонетика, сопроводительный курс, система упражнений.*

Фонетика является важнейшим уровнем языковой системы. В обучении русскому языку тайских студентов одной из важнейших задач является формирование навыка правильного произношения звуков, слов и фраз.

Развитие и автоматизация слухо-произносительных навыков, формирование фонетического слуха обучаемых происходит в тайском вузе сначала в процессе изучения вводно-фонетического курса, а затем и сопроводительного курса «Фонетика и интонация», длительность которого составляет один семестр.

Сопроводительный курс ставит целью совершенствовать слухо-произносительные навыки иностранных учащихся, необходим для того, чтобы снять имеющиеся трудности в работе над новым лексическим и грамматическим материалом, поэтому в тайском вузе на филологическом факультете он проводится параллельно с чтением, аудированием и другими занятиями по специальности.

При отборе материала для уроков по фонетике преподавателю важно проанализировать лексику и грамматику, выбрать те языковые явления, которые могут вызвать у тайских учащихся затруднения при изучении основных дисциплин. В ходе сопроводительного курса нужно отработать фонетический материал на актуальных лексических и грамматических единицах, составляющих содержание курсов чтения, аудирования, курса по русской культуре и других. Преподаватель выбирает тексты или фрагменты текстов для фонетической работы из материалов по другим дисциплинам и составляет упражнения.

При обучении русскому языку тайских студентов возникает много сложностей из-за того, что тайский язык не является родственным русскому.

В связи с этим при обучении тайских студентов фонетике и интонации русского языка следует опираться на сравнительно-сопоставительный анализ систем русского и тайского языков, делать упор на трудные для тайцев звуки. Следует отрабатывать систему интонационных конструкций русской фонетики.

Так, например, в тайском языке нет оппозиции согласных по твердости-мягкости. Это приводит к многочисленным ошибкам, может искажаться смысл слова. Тайские студенты могут не слышать разницы между некоторыми звуками русского языка, так как они в их восприятии почти одинаковые [2:334]. Также возникают трудности при произношении звонких согласных, таких как [б], [г]: они произносятся как [п], [к] [2: 334].

В тайском языке отсутствуют звуки [ж], [ш], [щ], [ц], твердый и мягкий знаки.

В тайском языке нет ударения и интонационных конструкций. Но в нем существует жестко фиксированный порядок слов и различается пять тонов: средний, или ровный; низкий, или низкий нисходящий; нисходящий, или высокий нисходящий; высокий, или высокий восходящий; и восходящий, или низкий восходящий. Они играют смысловоразличительную роль. Использование тона переносится на русский язык, что проявляется в монотонности в русской речи [2:333].

Большую проблему представляет для тайских учащихся русское ударение, его подвижный характер. В отличие от русского словесного ударения, в тайском языке ударение основано на имитационном тоне.

В связи с отсутствием явления ударности – безударности все гласные в тайском произносятся одинаково четко. Именно поэтому характерными трудностями для тайских студентов при чтении текстов и аудировании являются правильная постановка ударения и произношение безударных редуцированных гласных.

В русском языке значения предложения с одинаковым синтаксическим строением и лексическим составом могут различаться при помощи интонационных конструкций, поэтому при обучении тайских студентов русской интонации важно уделять особое внимание мелодике русского высказывания, так как в тайском языке подобное явление отсутствует [1:25].

Все эти проблемы в обучении русскому произношению и интонации тайских студентов требуют особого внимания в ходе сопроводительного курса, а также использования оптимальных методов и приемов обучения, эффективного взаимодействия преподавателя и студентов-иностранцев.

В рамках сопроводительного курса мы рекомендуем использовать как имитативный, так и аналитико-имитативный (сознательный) методы обучения произношению.

Имитативный метод предполагает подражание, нужно услышать образец и правильно воспроизвести его. Необходимо учить тайских студентов слушать, так как родной язык влияет на то, что услышит иностранец.

Сознательный метод – ведущий метод, который состоит в том, чтобы сначала понять, потом произносить. Вводится момент анализа фонетического явления, дается звуковой образец, имитация осуществляется уже после анализа.

Приведем примеры заданий для студентов-тайцев, ориентированных на работу над русскими произношением, ударением, интонацией в рамках темы «Россия, её население, географическое положение, природные ресурсы, климат, традиции и обычаи». Важно подготовить студентов к прочтению или прослушиванию текста и дискуссии по теме.

Ход работы выстраивается следующим образом: предтекстовые упражнения (выполняются обязательно на занятии); предъявление текста: преподаватель даёт установку, как читать текст или установки для слушания; послетекстовые задания (выполняются в аудитории и дома).

Предтекстовые упражнения направлены на снятие слухо-произносительных трудностей. Приведем примеры некоторых из них по тексту о России. Выбираем слова с проблемными для тайских студентов звуками, составляем систему упражнений:

1. Слушайте, как в словах произносится звук [ш], повторяйте за преподавателем: украшать, нашей, большая, услышать, дедушка Мороз, башкиры.

2. Слушайте, как в словах произносится звук [ц], повторяйте за преподавателем: центральная, границы, чеченцы, традиции, процентов, птицы, полотенце.

3. Прочитайте слова и словосочетания и расставьте ударение:

Олимпийские игры, внучка Снегурочка, украшать ёлку, федеративная демократическая республика, глава государства, животные и птицы, столица Зимних олимпийских игр, Сочи, познакомиться с традициями, уважение к гостям, несут на полотенце, поздравлять друг друга, отмечать дважды, люди открытые и доброжелательные, с удовольствием.

4. Читайте, обращайтесь внимание на изменение ударения в однокоренных словах: го́род – городá – го́рода – городско́й; хо́лод – холода́ – хо́лодно – похолода́ние; моро́з – за́морозки – моро́зного.

5. Читайте, наблюдайте за ударением:

Век – века́, дело – дела́, лес – леса́, дом – дома́

6. Выпишите из текста слова, соответствующие ритмическим моделям:

та – та – та = У-ли-ца та – та – та = до-ро-га та – та – та = мо-ло-ко

7. Произнесите глаголы из текста правильно, проспрягайте их и составьте с ними предложения: украшать (С–Ш), показать (З–Ж), уважать, находиться, отмечать (Ч–Т), занимать (площадь), ложиться, собираться (за праздничным столом).

Предъявление текста

1. Слушайте текст (абзац, фрагмент), проговаривайте про себя за преподавателем.

2. Читайте абзац 1 по одному предложению, проговаривайте вслух, пишите.

3. Читайте абзац из текста по цепочке, потом хором: сначала в медленном темпе, затем в среднем и быстром.

4. Читайте текст (абзац, фрагмент) хором. Старайтесь правильно произносить звуки [щ], [ц] [ш], [ч].

Послетекстовые задания

1. Установите количество гласных в услышанных словах: площадь, составляет, миллион, правительство, огромная, природа.

2. Прослушайте слова и напишите те, в которых нужен мягкий знак: Сибирь, юг, культура, Казань. Дальний Восток, Байкал, медведь, соль, градус, гость, семья, календарь, январь, праздник, площадь.

3. Отметьте в звучащих словах и сочетаниях оппозиции звуков на основании предварительно данной установки (например, установка на оппозицию по твердости-мягкости): дарят детям подарки, дают гостю, бабушка, демократическая республика.

4. Определите количество слов в прослушанных предложениях из текста.

5. Составьте слово из прослушанных изолированных звуков и запишите его (можно произносить звуки в случайном порядке). Например, [д']- [п] -[о] -[л]- [а]- [ш], [л'] -[о] -[с].

6. Произнесите предложение сначала медленно, затем в среднем темпе, затем быстро: Россия имеет границы с 16 (шестнадцатью) государствами.

7. Определите в предложениях место пауз, типы и смысловые центры ИК.

8. Определите типы ИК в предложениях из текста: Встречайтесь с ними! Задавайте вопросы! Интересуйтесь Россией, читайте книги о России!

9. Определите типы ИК и ответьте на вопросы:

1. Что ты знаешь о России? 2. Ты был в Москве? А в Казани? 3. Ты уже знаком с традициями России? А с русскими людьми? 4. У тебя есть русские друзья?

10. Задайте уточняющие вопросы к данной информации (работа по тексту).

Представленная система упражнений является примерной, ее можно дополнять, усложнять в зависимости от трудностей, возникающих у студентов при овладении фонетической системой русского языка. В процессе сопроводительного курса важно использовать эффективные задания, действенные методы и современные технологии обучения для совершенствования слухо-произносительных навыков студентов-иностранцев.

Литература

1. Сакорной К. Национально ориентированная модель обучения тайских учащихся русскому языку (базовый уровень): дис. ... канд. филол. наук / К. Сакорной. – СПб., 2016. – 236 с.

2. Супават А. Проблема обучения тайских студентов русскому произношению / А. Супават // Учитель для будущего: язык, культура, личность: к 200-летию со дня рождения Ф. И. Буслаева / Отв. ред. В. Д. Янченко; сост. и науч. ред. А. Д. Дейкина, А. Ю. Устинов, В. Д. Янченко. – М.: Изд-во МПГУ, 2018. – С. 331-335.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ АУДИРОВАНИЮ РУССКОЙ РЕЧИ (ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ УРОВЕНЬ)

В. Н. Варламова, В. В. Грязнова, Н. В. Харитонова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет»
Россия, г. Тверь

***Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы формирования у иностранных учащихся навыков узнавания и понимания языковых явлений на слух, анализируются условия восприятия речи на слух, рассматриваются упражнения, направленные на развитие навыков аудирования.*

***Ключевые слова:** обучение аудированию, фонематический слух, аудитивные умения, коммуникативные потребности.*

При обучении иностранных учащихся на элементарном, а затем базовом уровнях владения русским языком преподаватель ставит перед собой цель формирования у студентов четырех основных навыков речевой деятельности: чтения, понимания речи на слух, письма и говорения.

Создание прочной основы формирования коммуникативных навыков и умений приходится на начальный этап обучения иностранных учащихся русскому языку. Особенно сложным аспектом речевой деятельности обучаемых является именно аудирование (восприятие речи на слух), когда слушающий лишен явной опоры на уяснение передаваемой другим лицом информации, когда в процессе мыслительной деятельности он вынужден выполнять определенный ряд логических операций, среди которых важными являются анализ, синтез, сравнение, конкретизация и др. Справиться с преодолением различных языковых трудностей на элементарном уровне освоения русского языка иностранным учащимся помогает решение целого ряда комплексных задач, объединяющих эти языковые сложности. На начальном этапе обучения иностранцев русскому языку необходимо, на наш взгляд, активно развивать речевой аппарат, фонематический слух, способность к определенному анализу и последующей трансформации. В дальнейшем это поможет формированию умения выделять суть сообщаемого, систематизировать прослушанное сообщение, строить на основе усвоенного материала собственное высказывание.

Правильному восприятию звучащей речи, когда в сознании слушающего складывается устойчивый навык произнесения звуков и слов, будет способствовать изначально обучение фонетике, произношению и интонационному

оформлению предложения. В дальнейшем это поможет выработке таких аудитивных умений, при наличии которых не расчленились бы форма и содержание высказывания. Следует также отметить, что одним из основных способов развития слухового восприятия речи является сформированность навыка чтения текста. Если учащийся усвоил технику чтения, то он будет способен воспринимать и звучащий текст в исполнении другого лица, узнавать элементы речи носителя языка. Таким образом, быстрое, точное и полное понимание звучащей речи возможно лишь на основе всех механизмов аудирования. При обучении данному виду речевой деятельности успешность и адекватность восприятия аудиоматериалов может быть достигнута с помощью выполнения подготовительных языковых и речевых заданий, снимающих трудности фонетического, лексического и психологического характера. Такие задания способствуют в определенной мере развитию прогностических умений, активизации объема кратковременной и словесно-логической памяти, речевого слуха. Для успешного решения поставленной задачи могут быть использованы разнообразные подготовительные упражнения, нацеленные на обучение пониманию звучащей речи: 1) упражнения, способствующие формированию активного словаря обучающихся; 2) упражнения, направленные на снятие лексических и грамматических трудностей; 3) упражнения, дающие установку на смысловое восприятие звучащего текста и облегчающие понимание его ключевых деталей. Все это должно учитываться при создании учебных пособий, помогающих преподавателю проводить систематическую целенаправленную работу по аудированию. Освоив данный вид работы при обучении русскому языку, студент в дальнейшем преодолет трудности при слушании лекций на основных курсах обучения в вузе.

В соответствии с изучаемыми лексико-грамматическими темами, включенными в типовые учебники русского языка элементарного уровня, на кафедре русского языка предвузовской подготовки Тверского государственного технического университета в свое время было создано «Пособие по аудированию для иностранцев, изучающих русский язык» [2]. Предлагаемый в данном учебном пособии материал, учитывающий последовательность становления аспектных речевых навыков, дает возможность преподавателю реализовать требование методики, предполагающее, что аудирование должно являться постоянным элементом аудиторного занятия по русскому языку.

Значимым аспектом в формировании навыков аудирования является тщательный отбор текстового материала или создание авторами текстов, отвечающих соотнесенности с уже освоенной лексической и грамматической базой основного учебника. Так, в пособие были включены тексты, соответствующие изучаемым лексико-грамматическим темам: «Знакомство и представление», «Семья», «Учеба», «Общение с друзьями», «Свободное время», «Город» и другие. Все представленные в пособии тексты обладают «единством темы и замысла, относительной законченностью, связностью, цельно-

стью, внутренней структурой, определенной целенаправленной и прагматической установкой» [1]. При создании текстов для слушания также были учтены актуальность тематики, объем, способы и количество предъявлений. Соблюдение всех перечисленных требований способствует успешному и адекватному восприятию аудиосообщений.

Проверка сформированности навыка смыслового восприятия текста сообщения и понимание содержания высказывания осуществляется посредством выполнения заданий, контролирующих способность слушателей вычленять значимую информацию из предложенного для восприятия текста. Данная задача может быть реализована посредством выполнения аудитивных послетекстовых упражнений, которые направлены на обеспечение адекватного восприятия и контроля понимания прослушанного текста. Подобные итоговые задания предусматривают следующие виды работы: а) определение утверждений, соответствующих или не соответствующих услышанному в тексте, б) восстановление элемента прослушанного текста с вставкой в него пропущенных значимых слов и словосочетаний, в) выполнение теста с выбором правильного ответа, г) передачу содержания текста по ключевым вопросам и т.д. Предлагаемые финальные задания разной степени сложности дают возможность преподавателю не только проконтролировать изученный языковой материал, проверить у учащихся сформированность навыка смыслового восприятия сообщения и понимания содержания высказывания, но и значительно активизировать его в речи, то есть подготовить на данном этапе обучения иностранцев русскому языку к реальному общению в естественных условиях.

Таким образом, рассмотренная в данной работе система упражнений позволяет в достаточной мере на начальном этапе обучения русскому языку сформировать у учащихся устойчивые навыки аудирования, а также умение воспринимать и понимать звучащую речь.

Литература

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб: «Златоуст», 1999. – 472 с.
2. Варламова В. Н. Пособие по аудированию для иностранцев, изучающих русский язык. Элементарный уровень владения: учебно-методическое пособие / В. Н. Варламова, Т. В. Сварчевская. – Тверь: Тверской государственный технический университет, 2015. – 52 с.

ИЗУЧЕНИЕ СПОСОБОВ ОБРАЗОВАНИЯ СЛОЖНЫХ СЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

И. В. Ерофеева

ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет»,
Россия, г. Казань

***Аннотация.** Изучение словообразования сложных слов на занятиях по РКИ – важная задача повышения уровня владения русским языком как иностранным. Для ее выполнения необходимо использовать принципы последовательности, системности, наглядности в подаче языкового материала. Знакомство со структурными особенностями сложных слов, словообразовательными морфемами, используемыми в образовании композитов, своеобразием их семантики – важный этап развития лингвистической компетенции иностранцев, формирования их аналитических способностей, расширения словарного запаса.*

***Ключевые слова:** русский как иностранный, словообразование, сложные слова, китайская аудитория.*

Изучение русского словообразования в иностранной аудитории относится к числу сложных и в то же время очень важных сторон изучения русского языка. В русском языке, как языке флективного типа, большое значение имеют формы словоизменения и словообразования, кроме того, большинство слов русского языка являются производными даже с синхронических позиций, а с диахронических позиций – таких лексических единиц еще больше.

Значительный пласт лексики русского языка составляют сложные слова, образованные соединением двух и даже в редких случаях – более двух основ. Многие из них входят в активный словарь русского языка, и понимание не только их семантики, но и структурных особенностей важно для правильного усвоения этих лексем иностранными студентами. Умение членить на составные элементы, выделять основы и словообразующие аффиксы в сложных словах – важный этап формирования лингвистической компетенции иностранцев. Овладение знаниями о системе языка, способах образования новых слов, умение анализировать модели словопроизводства способствует выработке навыков понимания чужой речи и более точного формулирования собственных суждений в устной и письменной формах, обогащает языковой запас.

Важным принципом обучения иностранных студентов является принцип системности организации учебного материала, что способствует его лучшему пониманию и запоминанию [4: 257]. Системный подход при изучении процесса образования новых слов позволяет обнаруживать закономерности в их производстве, усваивать основные модели, понимать характер соединения элементов русского языка в более сложные структурные комплексы, осознавать при этом модификации их значения и уяснять смысловое наполнение.

При преподавании словообразования в китайской аудитории важным оказывается принцип учета типологических особенностей русского и китайского языков. Китайский язык, как язык изолирующего типа, практически лишен форм словообразования и словоизменения, а соответственно – и аффиксов. Поэтому в китайском языке аффиксы тесно спаяны со словом.

При этом даже различие в графической системе двух языков накладывает свой отпечаток на восприятие новой информации. Если в русском языке количество букв алфавита ограничено и соответствует синхроническому состоянию языковой системы, то число иероглифов очень велико (более 50 тысяч), и их понимание не зависит от истории, всегда воспринимается одинаково [1: 152]. Образование же новых слов в русском языке – это динамический процесс, результаты которого в настоящем подготавливаются длительным историческим развитием.

Поэтому не только модели производных слов, возникших на базе отдельного слова, но и модели сложных слов, столь распространенных в русском языке, складываются постепенно и характеризуются повторяемостью, воспроизводимостью и другими признаками, характерными для морфологического и семантического способов словообразования. В этом отношении существует определенная параллель с корнесложением в китайском языке, в котором, однако, оно осуществляется чаще всего путем простого примыкания двух компонентов друг к другу, которое может сопровождаться фонетическими, акцентологическими изменениями, что характерно для китайского языка, в котором тон ударения играет важную роль. При этом именно словосложение играет важнейшим способом словообразования в китайском языке [2: 20].

Если компоненты сложных слов в китайском языке представляют собой чаще всего свободные лексические единицы, употребляющиеся и самостоятельно [2: 20], то в русском языке примеров «чистого» сложения, без дополнительной аффиксации, немного. Существует несколько структурных разновидностей сложных слов, образованных морфологическим путем. Примеры «чистого» сложения типа *лесостепь*, где обе части представлены в неизменном виде, немногочисленны; в основном та или иная часть сложного слова, а иногда и обе части подвергаются преобразованиям в той или иной степени, допустим: *старшеклассник* < *старший класс*, *зверолов* < *ловить зверей*, *бледнолицый* < *бледное лицо* и под. При этом первая часть представлена основами *старш-*, *звер-* или *бледн-*, которые в данном виде (без аффиксов) не функционируют в языке, а вторая часть, присоединяемая при помощи интерфикса *-о-* (*-е-*), осложняется различными дополнительными аффиксами. Конечно, немало примеров, в которых вторая часть сложного слова функционирует и самостоятельно: *кораблекрушение* < *крушение корабля*, *водохранилище* < *хранилище воды*. Подобные примеры представляют меньшую сложность для восприятия китайскими студентами, и они без особых затруднений находят к ним производящие словосочетания.

После изучения простых производных слов, ознакомления с суффиксальным способом словопроизводства, в том числе со способом нулевой суффиксации, возможен переход к анализу сложных слов. Умение вычленять в словах типа *учитель* или *учение* значимых морфем позволяет иностранным учащимся переходить на следующий уровень понимания деривационных процессов русского языка и знакомиться со структурными особенностями сложных слов. При этом приобретенная ранее способность членения производного слова на составные элементы – морфемы – применяется при выделении значимых частей в сложных словах.

Знакомство с новой морфемой – интерфиксом (или соединительной гласной) – происходит при выполнении заданий на словообразовательный разбор сложных слов. Интерфикс графически выделяется, подчеркивается, что позволяет понять его функцию в слове и способствует выработке навыка выделения такого элемента на стыке двух основ, например: *язык-о-знание*. Способность находить производящее словосочетание для имен подобного типа подготавливается как знанием лексики русского языка в целом, так и умением выделять морфемы в простых по составу словах. Так, для приведенного примера иностранцы достаточно уверенно подбирают словосочетание *знание языка*, поскольку вторая часть данного сложного слова функционирует в языке в качестве отдельной лексемы.

Во многих сложных именах на *-ение* вторая часть употребляется как самостоятельное слово, что облегчает для иностранцев поиск производящего словосочетания и членение на составные части, которых оказывается только три: основа первого слова, соединительный гласный, основа второго слова: *водонагреватель, головокружение, кровотечение, грязелечение, времяпровождение* и под. В большинстве таких примеров допускается двойная мотивировка: во-первых, с именным словосочетанием, включающим отглагольное имя с суффиксом *-ение* (*приборостроение < строение приборов*), во-вторых, с глагольным словосочетанием, в составе которого производящий для второй основы глагол (*приборостроение < строить приборы*). Студентам-китайцам, конечно, гораздо проще воспринять и усвоить именно первый вариант членения с учетом типологических особенностей родного языка, в котором простое слово совпадает в границах с морфемой.

Отдельного внимания при изучении сложных слов в русском языке требуют такие их группы, в которых первые части характеризуются повторяемостью, а потому развиваются в направлении от самостоятельных основ к аффиксам. Такие морфемы относят к аффиксоидам [5: 126], например: *самовнушение, самоотречение, самолечение* и т. д. Необходимо объяснить иностранным учащимся семантические отношения между основами таких слов и смысловую нагрузку первых частей, что позволит им закрепить в сознании соответствующую модель словопроизводства и лучше понять значение аналогичных лексем.

Подбор производящих словосочетаний для сложных слов, вторая часть которых не используется в русском языке самостоятельно, представляет более сложную задачу для китайских студентов. Структурное членение таких единиц более сложное, так как помимо двух производящих основ и соединительной гласной необходимо выделить еще и суффиксальный элемент. Например, сложные слова *чаепитие* или *здравоохранение* мотивируются только глагольными сочетаниями *пить чай* и *охранять здоровье*, так как слов *питие* или *охранение* в русском языке нет. При этом необходимо опираться на навыки, полученные в процессе выполнения словообразовательного анализа простых слов с теми же суффиксами, что и во вторых частях композитов. В приведенных примерах это форманты *-тие* или *-ение*, уже известные учащимся из анализа слов типа *взятие*, *умение*, *вождение*, *молчание* и др. Так формируется понимание того, что такой же элемент, но только в совокупности с соединительной гласной, используется при образовании сложных слов от составных номинативных единиц: *ча-е-пи-тие*, *здрав-о-хран-ение*, *плод-о-нош-ение* и под.

При изучении способов образования сложных слов последовательно осуществляется усложнение анализируемого материала. Знакомство с системой суффиксов русского языка при изучении словообразования простых слов предполагает знакомство иностранцев и с нулевым суффиксом [3: 48]. Поэтому они готовы к восприятию таких широко употребительных в русском языке слов, как *водопровод*, *самолет*, *самокат*, *рыболов*, *пчеловод*, *книголюб* и под. Принцип наглядности, особенно актуальный именно в китайской аудитории, слушатели которой в процессе усвоения родного языка запоминают внешний облик большого количества иероглифов, должен реализоваться при рассмотрении преподавателем данных моделей образования сложных слов. Например, при анализе слова *водопровод*, образованного от словосочетания *проводить воду*, необходимо составить следующую схему, демонстрирующую его морфемный состав: *вод-о-провод*Ø. Если в примерах, подобных этому, иностранцы еще могут допустить ошибку в выделении производящего словосочетания вследствие наличия в языке слова *провод* как отдельной лексической единицы, то в случаях типа *книголюб* < *любить книги* такое ошибочное членение невозможно, так как существительного *люб* в русском языке нет. Соответственно, такие композиты соотносятся только с глагольными словосочетаниями и членятся на *книг-о-люб*Ø. Не менее важным представляется разграничение двух групп имен сходной структуры – с личным значением (*рыболов*, *пчеловод*, *книголюб*) и с вещественным значением (*водопровод*, *самолет*, *самокат*).

При определении словообразовательного значения сложных слов, необходимо иметь в виду, что оно зависит преимущественно от значения стержневого слова производящего словосочетания [5: 122]. Исходя из этого к числу наиболее распространенных словообразовательных значений сложных слов

относят значения отвлеченного действия или действующего лица, выражаемые сложными словами с регулярными трансфиксами (прерывистыми морфемами) ...о...ение, ...о...Ø, ...о...ник и др. Отдельную группу образуют композиты с конкретно-предметным значением, например с трансфиксом ...о...к(а): *хлеб-о-рез-к(а) < резать хлеб, овощ-е-чист-к(а) < чистить овощи, лес-о-пил-к(а) < пилить лес.*

Таким образом, изучение словообразования сложных слов – это важный этап формирования лингвистической компетенции при освоении русского языка как иностранного. Знакомство со структурой сложных слов должно осуществляться после изучения процессов словопроизводства простых слов. При анализе разных типов сложных слов необходимо руководствоваться принципом усложнения в преподнесении языкового материала: от примеров чистого сложения с использованием соединительной гласной к примерам со сложными прерывистыми морфемами – трансфиксами. Такой подход развивает аналитические способности иностранных учащихся, расширяет их словарный запас, формирует умение правильно читать и понимать учебные и научные тексты. Используемые при этом принципы наглядности и структурированности в изложении материала позволяют значительно повысить эффективность выполняемых упражнений и закрепить их результат, а также сформировать понимание семантики сложного слова исходя из его строения.

Литература

1. Волков К. В. Сопоставительный анализ типологических характеристик китайского и русского языков / К. В. Волков, Т. Л. Гурулева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 8 (131). – С. 148-154.
2. Горелов В. И. Лексикология китайского языка / В. И. Горелов. – М.: Просвещение, 1984. – 216 с.
3. Дмитриева Д. Д. Изучение словообразования на занятиях по русскому языку как иностранному / Д. Д. Дмитриева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Том 9, № 1 (30). – С. 47-49.
4. Иванова Т. М. Система принципов и приемы обучения лексико-грамматическим явлениям русского языка как иностранного на основном этапе изучения РКИ (на примере словообразования) / Т. М. Иванова // Гуманитарный вектор. Серия: Филология, востоковедение. – 2012. – № 4 (32). – С. 256-261.
5. Николаев Г. А. Лекции по русскому словообразованию / Г. А. Николаев. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2009. – 188 с.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ПРОИЗНОШЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

А. Г. Лаврентьева

Дальневосточный федеральный университет
Россия, г. Владивосток

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам обучения произношению иностранных учащихся. Автор рассматривает проблемы, методические приемы, выбор учебников при данном аспекте обучения.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный, произношение, фонетические навыки, вводно-фонетический курс, фонетические упражнения.*

Практической целью лингвокультурной адаптации иностранных учащихся является приобретение ими способности решать коммуникативные задачи в общении и различных видах деятельности. Полноценное формирование данной компетенции возможно только посредством образовательного процесса под руководством опытных преподавателей.

Нарушение произносительных норм существенно затрудняет процесс коммуникации. Одной из основных причин неправильного произношения у иностранных учащихся является особенность звуковой системы их родного языка. В связи с этим часть преподавателей русского языка как иностранного при обучении произношению проводит сопоставительный анализ фонетических систем родного и изучаемого языков.

Выявление частичного сходства и различий в фонетике двух языков позволяет предотвратить интерферирующее влияние родного языка, определить, какой учебной материал требует к себе большего внимания в процессе обучения.

На подготовительном факультете Дальневосточного федерального университета у преподавателей, обучающих иностранных студентов русскому языку, нет такой возможности использовать этот полезный прием при обучении произношению. Это связано с тем, что группы студентов формируются по уровню владения ими русским языком и, соответственно, в одной группе учатся студенты, приехавшие из разных стран. Неоднородность национального состава в учебной группе, на наш взгляд, является дополнительным стимулом для скорейшего изучения русского языка, поводом к русскоязычному общению учащихся на занятиях и во внеаудиторных ситуациях.

В добавление к вышесказанному, в методическом плане важно помнить, что нарушение звуковой стороны речи на неродном языке может происходить под влиянием не только родного, но и ранее изученных языков.

Перед иностранными учащимися не ставится задача безацентного овладения русской речью. Преподаватель стремится обеспечить такое приближе-

ние произношения учащихся к произношению речи носителей языка, при котором состоялся бы процесс коммуникации и не было бы ошибок на нефонематическом уровне. Но всем известно, что студентам, заканчивающим высшее учебное заведение приходится много выступать публично, и здесь актуально вспомнить слова Л.В.Щербы: «Для того чтобы кого-либо в чем-либо убедить, публично или в частном разговоре, надо говорить выразительно и не смешно» [3: 10]. Таким образом, необходимость в совершенствовании фонетических навыков остается актуальной на протяжении всего времени, когда люди общаются на неродном языке.

В методике обучения произношению выделяют два основных метода: имитативный и аналитико-имитативный. Первый метод использует имитацию в качестве основного приема, а второй опирается на принцип сознательности при освоении материала на основе его понимания с помощью фонетических таблиц, схем артикуляции. В современном образовательном процессе ведущим методом обучения произносительным навыкам считается аналитико-имитативный метод. Сочетание этих двух методических подходов позволяет создать оптимальную систему упражнений, предназначенную для разных категорий иностранных учащихся (имеется в виду интенсивность и длительность обучения).

На начальном этапе учащиеся изучают вводно-фонетический курс (2-3 недели). В дальнейшем для корректировки произносительных навыков речи или решения специальных фонетических задач учащимся предлагается корректировочный фонетический курс, как правило, на аспектных или факультативных занятиях.

В рамках вводно-фонетического курса иностранные учащиеся должны освоить русские фонемы с их артикуляционными особенностями, узнать об особенностях русского ударения и усвоить основные интонационные конструкции русского языка.

Фонетический материал на занятиях вводится в следующей последовательности: слуховое восприятие звука, объяснение осязаемых моментов артикуляции, постановка произношения звука в слове. Затем идет графическое написание заглавных и строчных букв, изображающих данный звук. Следующий этап – слуховое восприятие слов с изучаемым звуком, и постановка произношения звука в словах, после чего следует написание вводимых слов. Алфавит представляется поочередно в соответствии с представлением отдельных звуков. Дальнейшая работа по постановке определенного звука продолжается в словосочетаниях, затем в предложениях. Учащиеся выполняют такие упражнения после предварительного прослушивания образцового чтения преподавателя или без него.

В процессе дальнейшего обучения русскому языку преподаватель проводит сопроводительный курс фонетики, в виде фонетических упражнений,

зарядок, на каждом уроке в течение 5-15 минут. Это способствует закреплению и совершенствованию фонетических навыков и умений иностранных учащихся.

При производстве речи на изучаемом языке студент обычно не слышит своих ошибок из-за несформированности слуховых навыков на данном языке. Но даже, если человек и слышит свои ошибки, он не всегда может их корректировать, так как разрешающая способность артикуляционного аппарата уступает соответствующим возможностям слуха.

В фонетические упражнения обычно включают лексику, активно используемую с первых занятий. Целесообразно параллельно с основным фонетическим материалом системно представлять и грамматические темы: категории одушевленности/неодушевленности, рода, числа имен существительных; порядок слов в простом повествовательном и вопросительном предложениях.

Для иллюстрации вышесказанного в качестве учебного материала предлагаем следующие упражнения по автоматизации звука Л.

1) Произношение в словах (при разных фонетических позициях):

- лава, лампа, локоть, лозунг, луна, лук;
- салат, халат, улыбка, малыш, голова, диалог, палуба, голубь;
- металл, пенал, был, пил, мел, отдел, стол, футбол, стул, мускул;
- балкон, палка, сделка, иголка, волны, салфетка, солдат, полночь;
- колба, алфавит, ползунки, лжец, молва, столбняк;
- планета, плыть, плохо, тепло, бланк, облако;
- флаг, флоксы, власть, седовласый, влачить;
- шланг, метла, котлы, повидло, младший;
- класс, клык, клуб, клоун, стекло, хлам, хлопоты, слон, служба, узлы.

2) В словосочетаниях:

- молодежный бал, шелковый платок, подсолнечное масло, сладкое яблоко, голубые глаза, гладкие волосы, глубокий котлован.

3) В простых предложениях:

- Алла нашла золотой кулон.
- Луша надела белый халат.
- Володя улыбнулся малышу.
- Платон ловил камбалу.

4) В сложных предложениях, пословицах, чистоговорках:

- Павел уехал на вокзал. Зал опустел около полудня.
- Столовая ложка и половник сделаны из желтого металла.
- Мал да удал. Молчание – знак согласия. В долгах – как в шелках.
- Милая Мила намылилась мылом, мылась, смыла – так мылась Мила.
- Вылит колокол, да не по-колоколовски.

Эти упражнения можно использовать как на уроках, так и как домашнее задание. При самостоятельном выполнении рекомендуем учащимся контролировать положение органов артикуляции перед зеркалом; читать медленно,

четко произносить тренируемый звук. По мере автоматизации звука при произношении, темп чтения ускоряется, понравившиеся пословицы, поговорки заучиваются.

Хотелось бы сказать несколько слов о последовательности введения фонетического материала, представленной в учебных пособиях.

В пособиях, созданных для всех национальных групп учащихся, расположение фонетического материала продиктовано логикой фонетической системы русского языка. Как правило, вначале происходит знакомство со звуками, не требующими сложной артикуляции – например, гласные [а], [о], твердые согласные [д], [м] и пр. Далее вводятся мягкие согласные, шипящие, сонорный [й], гласный [ы] и др.

Второй вариант в последовательности расположении учебного материала учитывает фонетические особенности родного языка студентов. С методической точки зрения, такие пособия являются более эффективными, так как дают возможность преподавателю выбрать более легкий фонетический материал путем сопоставления фонетических систем двух языков. Этот вариант пособий успешно используется в преподавании русского языка как иностранного на родине студентов и также в России в учебной группе с однородным национальным составом учащихся. Но как уже было сказано ранее, национальный состав студентов, обучающихся в российских высших учебных заведениях, неоднороден и поэтому обучение русскому языку как иностранному преподаватели проводят по национально-ориентированных учебниках.

Таким образом, обучение произношению подразумевает формирование слухопроизносительных навыков (постановку и коррекцию) в области сегментных и супraseгментных явлений фонетической системы конкретного языка. Применительно к русскому языку как иностранному обучение произношению включает артикуляцию звуков, ударение, интонацию и предполагает, таким образом, овладение фонетической системой русского языка в практических целях.

Литература

1. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование / В. Н. Вагнер. – М.: Владос, 2001. – С. 34-35.
2. Гегелия Н. А. Исправление недостатков произношения у школьников и взрослых / Н. А. Гегелия. – М.: Владос, 1999. – С. 108-113.
3. Любимова Н. А. Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция / Н. А. Любимова. М.: Русский язык, 2011. С. 10.
4. Методическая мастерская. Образцы уроков по русскому языку как иностранному / Н. Б. Битехтина, Г. В. Горбаневская и др. – М.: Русский язык, 2012. – С. 5.
5. Одинцова И. В. Русский язык как иностранный. Звуки. Ритмика. Интонация / И. В. Одинцова. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 368 с.
6. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. Задачник к практическому курсу. – СПб.: Златоуст, 2013. – С. 29-30.

ЗАЛОГ И ВОЗВРАТНОСТЬ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СРАВНИТЕЛЬНОМ ОСВЕЩЕНИИ (В СВЯЗИ С ПРЕПОДАВАНИЕМ РУССКОГО ЯЗЫКА НЕРУССКИМ)

В. В. Мадоян

Ереванский университет международных
отношений им. Ан. Ширакаци

С. З. Шейранян

Национальный университет архитектуры
и строительства Армении, Армения, г. Ереван

***Аннотация.** Описание русской грамматики для преподавания русского как иностранного значительно отличается от русской описательной грамматики, поскольку при РКИ следует учитывать и языковое мышление обучающихся. Залог и возвратность с формальной точки зрения кажутся достаточно фиксированными категориями, однако и в русской грамматике для русских, и в РКИ явно прослеживаются несоответствия между формой и содержанием, что для иноязычных учащихся становится существенным барьером. Они и отмечены в статье, в которой предпринята попытка выявить общности и различия в выражении тех же значений в русском и армянском. Это позволит применять упражнения, нацеленные на полное понимание семантики указанных категорий.*

***Ключевые слова:** залог, возвратность, русский язык, форма и содержание, соответствие языковых мышлений.*

Категория залога и возвратность в русском языке выражают понятия, которые присущи всем языкам, во всяком случае – индоевропейским, поэтому, казалось бы, особых проблем в их изучении нет. Однако трудности вызывают омонимия форм глаголов страдательного залога и возвратных, значительное количество исключений в формальном выражении их, а более всего – несовпадение значения и выражения указанных категорий в русском и других языках. В связи с этим следует определить и по возможности систематизировать материал для логически стройного представления в учебниках и учебных пособиях – в сравнительном освещении, дабы совместить русское понимание залога и возвратности с пониманием их нерусскими, в частности армянами. Для более жесткого анализа материала и выявления существующих оппозиций в нескольких местах привлекается также материал европейских языков.

Категории выделяются в современной науке о языке на основе единства формы и содержания. В сравнительном изучении за основу следует признать семантику, поскольку формальных соответствий в выражении категорий в неродственных языках быть не может. В то же время учитываются формальные совпадения в выражении рассматриваемых значений, поскольку они ведут к

морфологической омонимии, – наиболее трудно усваиваемому явлению при изучении иностранных языков.

Согласно существующей теории русского языка, страдательность в нем выражается у переходных глаголов несов. в., редко – сов. в. с помощью постфикса *-ся*, а также у образованных от них причастий.

Возвратность выражается у непереходных глаголов с помощью постфикса *-ся* в значениях: а) собственно возвратности (*мыться, купаться*), б) взаимно-возвратности (*обниматься, встречаться, переключаться*), в) безобъектно-возвратности (*кушаться, жечься* – о растениях и т.п.), г) общевозвратности (*судиться, драться, сражаться*), д) косвенно-возвратности (*злиться, сердиться*), ж) безличной возвратности (*хочется, кажется, снится*). У определенных глаголов в каком-либо значении допустима синонимия возвратной и невозвратной форм: *делиться с другом – делить с другом, огонь жжёт – огонь жжется*. Есть проблемы и с оформлением: у некоторых глаголов нет прямой (невозвратной) формы: *смеяться, бояться* (**смеять, *боять* отсутствуют); другие образуют возвратную форму, наряду с *-ся*, с помощью приставок: *плакать – расплакаться, нюхать – снюхаться* (форм **расплакать, *снюхать* нет) [7: 273]. Есть и указание на качественно-возвратные глаголы: *увеличиваться, уменьшаться, расширяться, сужаться* и др. [2: 85]. Можно предпринять также более детальную и последовательную классификацию [9], которая менялась в истории русистики от одной эпохи к другой [8: 284-286], однако в данном случае в этом нет необходимости.

Страдательность в русском языке выражается с помощью постфикса *-ся** у переходных глаголов, если исполнитель действия не является субъектом: *Ремонт производится мастерами; Книга читается с интересом*. Если производитель действия является одновременно его объектом, тем же постфиксом фиксируется возвратность: *Я умываюсь; Ты бреешься; Сны не снятся; Мне не пишется; Огонь жжется* и др.

В основе залоговой оппозиции в русском языке – оппозиция глагольных форм, от которых образуются также противопоставленные друг другу

* Как отмечают исследователи, частица *-ся* «в славянских языках способна регулярно передавать такие значения, как интранзитивность, имперсональность, пассивность, рефлексивность, реципрокальность, а также некоторые виды модальности (в частности, волитивность и дебитивность). Небезразлична она к передаче видо-временных значений, можно обнаружить у нее внутреннюю связь и с категорией лица и т. д.» [5: 1], ввиду чего ее следует рассматривать в РКИ как показатель залога и возвратности одновременно.

действительные и страдательные причастия. Эта оппозиция основана на восприятии действителя (актив) или объекта действия (пассив) в качестве грамматического подлежащего*, а вернее – в качестве темы, согласно теории актуального членения Пражского лингвистического кружка: *Город строится*. – *Город строят*. – *Рабочие строят город*. – *Քաղաքը կառուցվում է*: – *Քաղաքը կառուցում են*: – *Բանվորները քաղաք են կառուցում*: *Футболисты разыгрались*. – *Ֆուտբոլիստները քաղաքից են*: Эта оппозиция выражается весьма последовательно, если учитывать только формальную сторону, поскольку семантически функция «залоговости» может вступать в противоречие с семантикой имени или глагола. Так, *Роман читается*. – *Роман читают* – *Роман читают студенты*, но нет: **Лес рубится* при *Лес рубят* – *Рабочие рубят лес*. Достаточно углубиться в материал, как обнаруживаются несхожие выражения залога или возвратности: *Письмо пишется* (без указания субъекта) и при той же форме: *Мне не пишется* (не = *я не пишу), но *Мне не спится* (= Я не сплю). Значение возвратности выражается и без – ся: *Снег тает* и нет выражения типа **Солнце тает снег*. Такие тонкости, как правило, уточняются при сравнительно-типологическом исследовании.

Указанные особенности глагольных форм препятствуют достаточному усвоению рассматриваемой категории нерусскими, особенно если языковое мышление обучающихся не совпадает с русским языковым мышлением†.

В армянском языке страдательность и возвратность выражаются, как и в русском, как правило, одной морфемой – суффиксом –v- и, конечно, в основных своих функциях совпадают: *Քաղաքը կառուցվում է* – *Քաղաքը կառուցվում է քաղաքապետարանի կողմից* = *Քաղաքը կառուցում է*

* Указанное значение не является абсолютным. Как пишет М.М. Гухман, «в современных языках (как, впрочем, в древних индоевропейских) смысловая структура залоговых оппозиций характеризуется также противопоставлением по типу связи между подлежащим и процессом, обозначенным глагольной формой, точнее, между признаком, обозначенным сказуемым, и носителем признака – подлежащим (грамматическим субъектом)» [3: 9].

† Здесь мы не имеем в виду частотность употребления. Так, в германских языках, в частности в немецком, пассивные формы более употребительны, чем в армянском и русском: там, где возможны и активная, и пассивная формы, употребляется пассив. Кроме того, в том же немецком есть две формы выражения пассива: *Das Buch wird von mir gelesen* и *Das Buch ist (von mir) zu lesen*. = *Книга читается мной*. – *Книга может быть прочитана мной* (выражения, которые в русском никогда не употребляются). Это свидетельствует о разном языковом мышлении немцев, с одной стороны, и русских, армян – с другой.

քաղաքը կառուցվում է (= *Город строится* – *Город строится мэрией* = *Город строит мэрия*). Казалось бы, все тождественно, но в армянском почти исключается *Քաղաքը կառուցվում է քաղաքապետի կողմից* (*Город строится рабочими*). *Ես հագնվում եմ*, *Ես ւիճրվում եմ* = *Я одеваюсь*; *Я расчесываюсь*. Но *Ես ջրիջնում եմ* (= *Я сержусь*) выражается без суффикса –v-, хотя значение возвратности явное.

При преподавании РКИ в рассматриваемом плане ставятся две задачи: обучение восприятию значений залога и возвратности и обучение правильному употреблению их, в связи с чем следует систематизировать материал в соответствии с языковым мышлением обучающихся, т.е. за основу сравнения принять значение.

Значения залога и возвратности, как отмечалось, в русском и армянском в общем плане совпадают, поэтому следует обратить внимание на частности, на сферу и особенности употребления. И здесь, конечно, главное внимание следует уделить русскому языку. Прежде всего следует ограничить материал или выбрать материал, который необходим для учебы. Нужно учесть и коммуникативную ценность слов, и возможность их однозначной систематизации [9: 30-31].

Если постараться систематизировать рассматриваемые категории иначе, то можно вывести, что страдательный залог имеет тройную оппозицию: неопределенность – общая определенность – частная определенность: *Часы ремонтируются*. – *Часы ремонтируются в мастерской*. – *Часы ремонтируются часовщиком*; *Торговля продолжается*. – *Торговля продолжается на улице*. – *Торговля продолжается дилерами*. *Тайну скрывают*. – *Тайна скрывается*. – *Тайна скрывается от народа*. В определенных случаях один из членов оппозиции может отсутствовать, как это уже указано выше: *Солнце возвращается*. – *Солнце возвращается утром*; при *Деньги возвращаются*. – *Деньги возвращаются утром*. – *Деньги возвращаются кредиторам*. Предложение *Деньги возвращаются*, наряду с указанным, имеет и иную семантику: «вложения дают доход», однако в данном случае это не имеет существенного значения.

Особо отличия фиксируются в поле возвратности. Само понятие вполне реально вписывается в армянское языковое мышление, однако не совпадают реализации, почему и, на наш взгляд, следует, наряду с конкретизацией учебного материала, определить, что возвратность не связана с количественным значением: действие может совершаться одним, двумя или несколькими лицами и может быть направлено на одного, двоих или нескольких лиц. *Бидоны бьются*. – *Соседи лаются* (перен.). – *Мальчики дерутся*. – *Друзья переговариваются*. Возвратность отражается в бинарной оппозиции: направленность –

ненаправленность действия на исполнителя* . Как показывает опыт работы со студентами в армянских группах, указания на направленность действия на его субъект достаточно для понимания сущности явления. Трудности возникают при оформлении значения, ведь направленность на субъект означает выполнение действия для самого себя, что выражается и без глаголов с *-ся*: *Мастер отдыхает; Рокот стихает* и др. вовсе не отличаются от *Погода ухудшается; Солнце садится*. В армянском языке для передачи этих значений используются аналогичные формы: *Վարպետը հանգստանում է, Շաշարը դադարում է, Եղանակը վատանում է, Արևը մայր է մտնում*. И ни одна из них не является возвратной. Из этого следует, что категория возвратности должна рассматриваться больше не с точки зрения значения, а с точки зрения систематизации и определения глаголов аналогичной семантики с *-ся* и без.

Полное несоответствие в русском и армянском при выражении безобъектной возвратности и общевозвратности. *Кратива жжется*. – *Եղիջը կծում է, Река разгулялась*. – *Գետը վարարում է, Шипы колются*. – *Փշերը ծակում են, Посуда бьется*. – *Ամանեղենը կոտրվում է, Память стирается*. – *Հիշողությունը ջնջվում է, Связь прерывается*. – *Կաշարը կտրվում է*. Как видно из примеров, три первых формы сказуемых переводятся на армянский без возвратного суффикса, а последние три – с ним, почему и возникает вопрос: когда прямая форма армянского глагола переводиться с *-ся* и когда – без.

Хотя в русской науке такая возвратность называется безобъектной, фактически здесь выявляются два типа: в первом случае действие выполняет некоторый действитель: *река разгулялась*, потому что наполнилась водой (действитель), *шипы колются*, если кто-то их трогает; во втором случае в

* Наше замечание о значении возвратности вполне общо, поскольку мы исходим из задач нашей работы. Если рассматривать возвратность с научной точки зрения, то более приемлемо определение Б.Ю. Нормана: «Для современного русского языка наиболее общее значение, которое несет с собой возвратность, — это **интранзитивность**: присоединение — *ся/-сь* «запирает» канал прямой переходности, лишает глагол возможности сочетания с прямым объектом. При этом неважно, обладал ли производящий невозвратный глагол свойством переходности (обычно возвратные глаголы образуются от переходных) или не обладал (встречается и такое) и направляется ли эта сочетательная интенция в иное синтаксическое русло или просто «запрещается», исчезает. Результат один: возвратный глагол в русском языке, как правило, не может иметь при себе дополнение в винительном падеже» [5: 3].

первых двух примерах фиксируется качество – постоянный признак – вне связи с действующим, который может быть и может отсутствовать, ведь *посуда бьется* сама, хотя и может биться под воздействием ударов. Последний пример имеет особую семантику: *связь прерывается* не потому, что кто-то ее прерывает, а потому, что не срабатывают какие-то линии передачи (линии сами не прерывают). В этом случае действитель неопределим. Аналогично: *голос прерывается* (в трубке телефона) = *голос пропадает*.

Армянские эквиваленты русских общевозвратных глаголов не относятся к возвратным, поскольку выражают состояние: *Мальчик сердится*. – *Տղիվ նեղանում է*. Иначе говоря: семантически *мальчик сердится* как *мальчик нервничает*. В русском языке подобные формы могут быть заменены синонимами без показателя возвратности: *сердце бьется*, как *сердце стучит*. – *Միտքը խփում է*. Аналогично *голос прерывается* = *голос пропадает*. – *Ձայրը կորչում է*. Более того, *Душа радуется*. – *Հոգին հրճվում է*; Глагол переведен эквивалентом, который в армянском не имеет прямой (невозвратной) пары.

Рассмотренные примеры свидетельствуют о том, что семантическая классификация русских возвратных форм в ее формальной реализации не всегда совпадает с классификацией армянских эквивалентов.

Большое место в русской речи занимают безличные образования типа *хочется, можется, нравится* (ходить в кино и т.п.) и др., хотя они не составляют большую группу. Их следует заучивать отдельно, вне связи с рассматриваемой темой, потому что их армянские эквиваленты – формы 1 или 3 лица ед. ч. настоящего времени. Если их изучать с темой возвратности, материал станет сложным, путанным, может вызвать ряд ненужных вопросов, в определенных случаях нет смысла подчеркивать возвратность. В принципе в значении глаголов *идти, стоять, ходить* и др. есть сема возвратности, поскольку подлежащее выполняет эти действия само для себя, но здесь – непереходные глаголы, и непереходность усваивается быстрее, чем сложная система возвратности, которая усваивается жестко только при долгом употреблении.

Особое внимание к глагольным образованиям с *–ся* и без *–ся*, синонимичным по значению: *стучаться в дверь* = *стучать в дверь*, *ковыряться пальцем* = *ковырять пальцем*, *копаться в саду* – *копать сад*, *дразнить* – *дразниться*, *лягать* – *лягаться*. Интересно, что значение «бессубъектности», которое присуще рассматриваемым формам, аналогично по объему и «семантической направленности» армянским соответствиям, но в последних она выражается прямой (невозвратной) формой: *դուրը ծեծել, մտնումը բշխարել, արթումը փրփրել*, и эти формы, в отличие от ситуации в русском, не имеют параллельных синонимов.

В современных исследованиях неоднократно подчеркивается семантический синкретизм русских слов, особенно глаголов [10: 148-177]. Этот син-

кретизм проявляется и в возвратных образованиях: *ругаться* = *ругать бранными словами*, *свататься* – *сватать себе кого-л.*, *настрадаться* = *много и долго страдать*, т.е. значение возвратности совмещается с иным значением, которое в формах без –*ся* выражается лексически. Однако это касается не всех глаголов, почему и становится трудностью при усвоении нерусскими.

Как и в русском, в армянском значение залога выражается также формами причастий. Семантика этих образований в контексте полностью совпадает с семантикой их армянских эквивалентов: они выражают постоянный признак по действию, вернее, признак, ставший постоянным в результате определенного действия: *Окно закрыто.* – *Պիտիւնիւր րից է;* *Поле распахано.* – *Դաշուր հերկած է;* *Город построен.* – *Քաղաքը կառուցված է;* *Письмо написано.* – *Նամակը գրված է;* *Собака привязана (на привязи).* – *Շուկը կապած է:* Это значение фиксируется и в романо-германских языках: Zustandspassiv (Stativ) в немецком: *Die Hausaufgabe ist gemacht;* be+ Past Participle в английском: *The documents are signed*, что свидетельствует о том, что аналогичное мышление характерно для всех языков индоевропейского ареала, не тождественное мышлению тюркских народов, где выделяются залогом с более чем пятью оппозициями [4: 122].

Как известно, в русском языке не от всех глаголов образуются причастия, тем более страдательные [7: 301-310]. Жестких правил нет, в том числе и в русской академической грамматике, поскольку в художественной литературе, а также в газетных материалах встречаются формы, которых, согласно русской теории, не должно быть: их пока называют *спонтанными* [6: 45-60]. С другой стороны, не употребляются причастия, которые теорией допустимы. Такое положение указывает на то, что при прохождении темы следует обратить особое внимание не на семантику, а на образование русских причастий.

В армянском языке, наряду с причастиями, образованными по классической модели (с суффиксом -*v*-), имеются варианты без этого суффикса, которые выражают статичное состояние: *Նամակը գրված է – գրած է:* – *Письмо написано.* *Գյուղը դառնաբլկվել է, դառնաբլկված է:* – *Село опустело (опустевшее, пустое).* В армянском здесь имело место опрощение [1: 502], и на систему рассматриваемых категорий оно не влияет.

Таким образом, рассмотренный материал позволяет констатировать два вида соответствий между рассмотренными категориями русского и армянского языков: в одних случаях аналогичными оказываются семантические показатели, в других – формальные. Особое внимание следует обращать на различия, которые преодолеваются соответствующей системой письменных и устных упражнений.

Литература

1. Ачарян Гр. О. Полная грамматика армянского языка в сравнении с 562 языками / Гр. О. Ачарян. – Т. 3. – Ереван: АН АрмССР, 1957. – С. 1011 (на арм. яз.).
2. Гадалина И. И. Возвратные глаголы и методика работы над ними / И. И. Гадалина, Н. И. Киселева // Пути интенсификации обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете: Сб. науч. тр. – М.: УДН, 1988. – С. 84-95.
3. Гухман М. М. Развитие залоговых противопоставлений в германских языках / М. М. Гухман. – М.: Наука, 1964. – С. 294.
4. Дмитриева Е. Н. Вопросы типологического сопоставления категории залога в русском и языке саха / Е. Н. Дмитриева // Вестник Башкирского университета. – 2013. – Т. 18. – №1. – С. 121-124.
5. Мадоян В. В. Иностраный язык в техническом вузе: опыт вариации материала и метода / В. В. Мадоян, А. В. Мхитарян // Актуальные проблемы языковой подготовки в техническом вузе. – Красноярск: СибГУ им. М. Решетнева, 2022. – С. 28-33.
6. Мадоян В. В. Значение и мысль в статике и динамике двух языков / В. В. Мадоян. – М.: Институт языкознания РАН, Совпадение, 2016. – С. 284.
7. Норман Б. Ю. Возвратные глаголы – неологизмы в русском языке и синтаксические предпосылки их образования / Б. Ю. Норман [Электронный ресурс]. – С. 7 (дата обращения: 02.04.2023).
8. Перцов Н. В. Возвратные страдательные формы русского глагола в связи с проблемой существования в морфологии / Н. В. Перцов // Вопросы языкознания. – 2003. – № 4. – С.43-71.
9. Русская грамматика. – М.: РЯ, 1990. – С.272-275.
10. Саляхова З. И. Основные концепции изучения залоговой проблематики в лингвистике / З. И. Саляхова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6 (31). – С. 284-287.
11. Янко-Триницкая Н. А. Возвратные глаголы в современном русском языке / Н. А. Янко-Триницкая. – М.: Изд-во АН СССР, 1962. – С. 247.

ОПЫТ АСПЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АБХАЗИЯ

Р. С. Саакян

Абхазский государственный университет
Республика Абхазия, г. Сухум

***Аннотация.** В статье рассмотрен опыт аспектного обучения русскому языку и развития речи средствами произведений живописи в учреждениях общего образования Республики Абхазия. Дидактический и эстетический потенциал произведений живописи способствует мотивированной творческой деятельности школьника на уроках русского языка, активизации воображения, видения полезности личностного развития, совершенствованию интеллектуальных и эмоциональных сфер, успешному достижению учебной, коммуникативной, проектной деятельности.*

***Ключевые слова:** аспектная деятельность, развитие речи, культуроориентированные средства, интерпретационная деятельность, эстетический опыт.*

Многообразием подходов к поиску методологически обоснованной организации и осуществления образовательного процесса в педагогической науке на рубеже веков и в первые десятилетия нынешнего века сформированы возможности концентрации внимания учёных на вопросе определения условий эффективного обучения, воспитания и развития личности. Учёные проявили интерес к вопросам развития речи школьников при обучении русскому языку (М.Т. Баранов, А.Д. Дейкина, А.П. Еремеева, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, Л.А. Ходякова и др.) не только как целостному явлению, но и как аспектному – развитию речи средствами произведений живописи (Е.В. Архипова, Е.С. Богданова, Н.С. Болотнова, Т.М. Воителева, И.К. Геро, А.Х. Загаштоков, Н.А. Ипполитова, А.В. Михайлов, Р.С. Саакян, И.В. Текучева, Ф.К. Уракова, Л.А. Ходякова, И.А. Шаповалова, М.Х. Шхапацева и др.), что соответствует концептуальной логике целостной системы методики обучения русскому языку и развития речи.

Методики и технологии обучения русскому языку в аспекте развития речи средствами произведений живописи, а также специальной работы по развитию говорения, слушания, чтения и аудирования на уроках развития речи оптимизируют образовательную среду урока русского языка и развития речи ориентированностью на поддержку мотивационно-творческих способностей, на совершенствование интеллектуальной и эмоциональной сфер детей через актуализацию любознательности, воображения, воли к достижению осознанной цели таких видов деятельности, как учебная, коммуникативная, проектная (М.В. Габова, И.К. Геро, Л.А. Ходякова и др.). Мотивированность таких видов деятельности подтверждается интересом к теоретическому и практическому содержанию уроков, на которых обучающиеся инициируют диалог с учителем, с одноклассниками. Им нравится анализировать речевые ситуации, участвовать в экспертизе качества речевой деятельности одноклассников, обращаться к самооценке и саморедактированию своего продукта говорения и письма, предлагать свою интерпретацию художественных текстов, обращаться к различным источникам получения дополнительной информации, но в пределах содержания, соответствующего смысловому пространству темы урока.

Мотивированность творческой деятельности школьника на уроках русского языка поддерживается активизацией воображения, видением полезности личностного развития. В таких условиях очевидно раскрывается дидактический и эстетический потенциал произведений живописи. Изображенное на картине учащиеся сначала видят «одинаково», но затем их интерпретационная деятельность позволяет обнаружить детали, характеризующие избирательность внимания, адаптивность эмоциональных переживаний, адекватность речемыслительной деятельности в ситуации общения.

Аспектная деятельность по развитию речи средствами произведений живописи (Н.И. Жинкин) определяет перспективные для методики развития речи школьников выводы: «в процессе общения и применения натурального

языка вырабатывается» особый язык – «язык художественного мышления». По мнению Н.И. Жинкина

-«представления и чувствования сами по себе и непосредственно не передаваемы;

- возможен такой язык, при помощи которого можно управлять появлением у воспринимающего партнера определенных представлений и чувствований;

- наиболее полно язык изображений представлен в изображенном искусстве;

- художник передает в своем произведении сложное наглядное сообщение, которое приобретает смысл при интерпретации его замысла зрителем» [3: 162].

С целью апробирования обновлённого содержания обучения русскому языку и развития речи средствами произведения живописи в систему культуроориентированных средств, актуальных для развития речи учащихся школ Абхазии, включены картины художников России, Абхазии, Европы, сгруппированные по темам: море, горы, стога, городской пейзаж, деревенский пейзаж и т.д.

Так, по нашим наблюдениям, при сравнении описания моря в произведениях художников И.К. Айвазовского, Г.Ш. Барциц, В.Д. Бубновой, Л.А. Бутба, В.Я. Кацба, В.А. Цвижба, Г.Г. Чернецова и др., в рассказе Ф. Искандера «Рассказ о море» обучающиеся открывают для себя «новое» видение моря: море не всегда может быть «ежедневным праздником»; оно сохраняет тайну оставаться чем-то «мощным и прекрасным», «огромным и неожиданным». Сопоставление картин художников и произведения Ф. Искандера «Рассказ о море» с личными наблюдениями о море мотивирует обучающихся к использованию в своей речи (при пересказе, написании изложения, сочинения) авторских слов о море: возле моря всегда «стойкая соленая свежесть», «вода тёплая и ласковая», «волны лёгкие». Но таким видят море художники, писатели, дети, когда море как обычно не несет опасности.

Угроза жизни, переживание опасности, страха меняет отношение к «могучему и прекрасному морю». Понятными становятся слова о морской воде: «горькая, как английская соль», «холодная и враждебная», «мощная и равнодушная», в то время как на берегу гальки становятся «горячими», приятными от ощущения «крепкого сухого тепла разогретых камней».

Включенность школьников в общение-разговор о море, рассказ или описание образа моря в произведениях художественной литературы, живописи создает необходимые для их развития условия приобретения эстетического опыта. При этом слово (вербализация) и «зрение» (насмотренность, визуализация картины мира) помогают обучающемуся открыть в себе и в других неожиданную радость самим обнаружить новое, интересное, важное и необходимое. Такие новые открытия обучающиеся обсуждают при работе над кар-

тиной, которая помогает найти самые точные синонимы, построить ряд ключевых слов, соответствующих теме и основной мысли высказывания, составить словосочетание или предложение по заданной схеме, сформировать базу лексических и грамматических средств, способных обеспечить связность текста.

На последующем этапе в работу по развитию русской речи школьников средствами произведений живописи включены такие культуроориентированные средства, как А.А. Рылов «В голубом просторе», Е.Садырбаева «Боровое», В. Ван Гога «Море в Сент-Марии», Д.Ф. Каспар «Восход луны над морем» и др., что вызывает интерес у учащихся, актуализирует их познавательную деятельность, придаёт импульс диалогическому взаимодействию.

Таким образом, очевидно, что аспектное обучение русскому языку в учреждениях общего образования Республики Абхазия детерминировано не только возможностью изучения отдельных разделов школьного предмета «Русский язык» с выходом в речевую практику, реализацию межпредметных связей, формирования культуроведческой компетенции, но и соответствием целям и задачам школьного образования.

Литература

1. Габова М. В. Визуальная культура современного общества (опыт типологии) / М. В. Габова // Человек. Культура. Образование. – 2017. – № 2 (24). – С. 30-40.
2. Геро И. К. Активизация речевой деятельности учащихся на уроках русского языка средствами живописи и музыки / И. К. Геро. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2017. – 293 с.
3. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество: Исслед. по семиотике, психолингвистике, поэтике : (Избр. тр.) / Н. И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 364 с.
4. Саакян Р. С. Подготовка к сочинению по картине в аспекте развития русской речи школьников: Методическое пособие для учителей русского языка и литературы общеобразовательных школ Республики Абхазия / Р. С. Саакян. – Сухум: АГУ, 2022. – 66 с.
5. Ходякова Л. А. Культуроведческий подход в преподавании русского языка / Л. А. Ходякова. – М.: МГОУ, 2012. – 107 с.
6. Шаповалова И. А. Произведения художественной литературы и живописи как ресурс гуманизации образовательной среды учреждений профессионального художественного образования / И. А. Шаповалова // Традиционное прикладное искусство и образование (электронный журнал). – 2017. – №3.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

М. Т. Султанова

Академический лицей Самаркандского института иностранных языков
Республика Узбекистан, г. Самарканд

***Аннотация.** Данная статья обсуждает использование фразеологизмов на уроках русского языка. Фразеологизмы являются неотъемлемой частью языка, и их использование на уроках помогает учащимся улучшить свою языковую компетенцию, развить лексический запас и лучше понимать русскую культуру и историю. Статья представляет различные способы использования фразеологизмов на уроках, включая изучение их происхождения, ролевые игры, анализ текстов, создание собственных фразеологизмов и изучение фольклора и литературы.*

***Ключевые слова:** фразеологизмы, русский язык, уроки, языковая компетенция, лексический запас, культура, история, происхождение, ролевые игры, анализ текстов, создание фразеологизмов, фольклор, литература.*

Русский язык – это язык, который издревле богат своими фразеологизмами. Фразеологизмы – это готовые обороты, в которых сочетаются слова с определенным значением, обычно выражающие идиому, затрагивающую культурные, исторические или социальные аспекты. Использование фразеологизмов на уроках русского языка является одним из ключевых элементов формирования языковой компетенции учащихся. В данной статье мы рассмотрим, почему использование фразеологизмов на уроках русского языка важно для становления языковой компетенции, и как учителя могут эффективно использовать фразеологизмы на уроках [1].

Что такое фразеологизмы?

Фразеологизмы – это готовые обороты, в которых сочетаются слова с определенным значением. Они обычно выражают идиому, которая может затрагивать культурные, исторические или социальные аспекты. Фразеологизмы встречаются в различных видах речи, включая разговорную речь, литературную прозу и поэзию. Они помогают украшать речь и делают ее более выразительной [4].

Почему использование фразеологизмов на уроках русского языка важно для становления языковой компетенции?

Использование фразеологизмов на уроках русского языка является важным элементом формирования языковой компетенции учащихся. Языковая компетенция – это умение пользоваться языком в соответствии с его правилами и нормами, а также в соответствии с культурными и социальными нормами. Использование фразеологизмов помогает учащимся узнавать, какие слова и выражения уместны в различных контекстах, и как они используются в речи носителей языка. Это способствует развитию учащихся языковой компетенции и формирует их языковую культуру [3].

Использование фразеологизмов также помогает учащимся развивать свой словарный запас и повышать уровень языковой грамотности. Фразеологизмы – это часто употребляемые выражения, которые помогают учащимся научиться использовать слова и выражения в соответствии с контекстом и правильно строить предложения.

Кроме того, использование фразеологизмов на уроках русского языка помогает учащимся лучше понимать русскую культуру и историю. Многие фразеологизмы имеют свои корни в исторических событиях, литературе, фольклоре и традициях. Изучение фразеологизмов позволяет учащимся погрузиться в культурное наследие русского народа и лучше понять, как история и культура влияют на язык и его использование.

Как учителя могут эффективно использовать фразеологизмы на уроках?

Учителя могут использовать различные методы для введения фразеологизмов на уроках русского языка. Вот некоторые из них:

1. Объяснение значения фразеологизмов – учителя могут объяснить учащимся значение и происхождение фразеологизмов. Это поможет учащимся лучше понимать, как они используются в речи и почему они важны для развития языковой компетенции.

2. Игры и упражнения – учителя могут использовать игры и упражнения, чтобы помочь учащимся запомнить фразеологизмы и узнать, как они используются в речи. Например, учителя могут предложить учащимся заполнить пропущенные слова в предложениях, используя фразеологизмы, или играть в игры на соответствие, чтобы помочь учащимся связывать фразеологизмы с их значениями.

3. Чтение и анализ текстов – учителя могут использовать тексты, содержащие фразеологизмы, и анализировать их в классе. Это поможет учащимся лучше понять, как фразеологизмы используются в речи, и как они связаны с контекстом.

4. Диалоги и дискуссии – учителя могут проводить диалоги и дискуссии на уроках, используя фразеологизмы. Это поможет учащимся научиться использовать фразеологизмы в реальном общении и понимать их значения в различных контекстах.

5. Изучение фольклора и литературы – учителя могут использовать фольклорные сказки, рассказы и стихи, которые содержат фразеологизмы, для обучения учащихся. Это поможет учащимся понять, как фразеологизмы связаны с культурными и историческими событиями, а также как они используются в литературе.

Фразеологизмы являются неотъемлемой частью русского языка и играют важную роль в его использовании. Их использование на уроках русского языка помогает учащимся улучшить свою языковую компетенцию, развить лексический запас и лучше понимать русскую культуру и историю.

Рассмотрим подробнее каждый из способов использования фразеологизмов на уроках русского языка.

1. Изучение происхождения фразеологизмов – учителя могут помочь учащимся лучше понять значения фразеологизмов, представляя информацию об их происхождении. Это поможет учащимся узнать о культурных и исторических связях между фразеологизмами и русским языком. Например, фразеологизм "душа на пятки ушла" происходит из русской народной веры в то, что душа человека находится в его пятках, и что когда человек испуган или взволнован, его душа уходит на пятки.

2. Ролевые игры – учителя могут использовать ролевые игры, в которых учащиеся используют фразеологизмы в реальных ситуациях общения. Например, ученики могут играть роль продавца и покупателя в магазине, используя фразеологизмы, связанные с покупкой и продажей товаров.

3. Анализ текстов – учителя могут использовать тексты, содержащие фразеологизмы, для анализа их значения и использования в контексте. Например, учителя могут привести стихотворение, в котором используются фразеологизмы, и попросить учащихся объяснить их значения и контекст использования.

4. Создание собственных фразеологизмов – учителя могут попросить учащихся создать свои собственные фразеологизмы, основываясь на реальных ситуациях и контекстах. Это поможет учащимся лучше понимать, как фразеологизмы создаются и как они могут быть использованы в речи.

5. Изучение фольклора и литературы – учителя могут использовать фольклорные сказки, рассказы и стихи, которые содержат фразеологизмы, для обучения учащихся. Это поможет учащимся понять, как фразеологизмы связаны с культурными и историческими событиями, а также как они используются в литературе [2].

Некоторые учителя могут столкнуться с трудностями при использовании фразеологизмов на уроках русского языка.

Во-первых, учащиеся могут не знать значения фразеологизмов, что затрудняет их понимание текстов и общение на русском языке. В таком случае, учителя могут предложить учащимся искать значения фразеологизмов в словарях и других источниках.

Во-вторых, фразеологизмы могут быть устаревшими и не соответствовать современному русскому языку. В этом случае учителя должны помочь учащимся понять, что такие фразеологизмы могут быть использованы только в определенных контекстах.

Наконец, учителя могут столкнуться с проблемой выбора подходящих фразеологизмов для конкретного урока. В этом случае, учителя могут использовать различные ресурсы, такие как учебники русского языка, словари фразеологизмов и интернет – ресурсы, чтобы выбрать наиболее подходящие фразеологизмы для урока.

В целом, использование фразеологизмов на уроках русского языка может помочь учащимся расширить их языковую компетенцию и лексический запас, а также понять культурные и исторические связи между фразеологизмами и русским языком. Учителя могут использовать различные подходы для обучения учащихся фразеологизмам, включая изучение происхождения фразеологизмов, ролевые игры, анализ текстов, создание собственных фразеологизмов и изучение фольклора и литературы.

Однако учителя также должны учитывать возможные трудности, которые могут возникнуть при использовании фразеологизмов на уроках русского языка, такие как не знание значений фразеологизмов, устаревшие фразеологизмы и проблемы с выбором подходящих фразеологизмов.

Литература

1. Крысин Л. П. Фразеология современного русского языка: учебник для вузов / Л. П. Крысин. – М.: Издательство ЛКИ, 2015.
2. Караулов Ю. Н. Русская фразеология: Сборник научных трудов / Ю. Н. Караулов. – М.: Школа «Языки русской культуры», 2000.
3. Маслова В. А. Русская фразеология / В. А. Маслова. – М.: Издательство ЛКИ, 2009.
4. Мокиенко В. М. Фразеология современного русского языка / В. М. Мокиенко. – М.: Флинта: Наука, 2010.

РАЗДЕЛ III

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИЛИ ОСВОЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО / ИНОСТРАННОГО

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СТРАНОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В АРМЯНСКОЙ АУДИТОРИИ

В. А. Григорян

Российско-Армянский университет
Республика Армения, г. Ереван

***Аннотация.** В ракурсе актуальных требований современной действительности цели обучения РКИ меняются, соответственно изменяется и роль, а также статус страноведческой информации, которая должна быть представлена в аудитории так, чтобы адекватно соответствовать и опыту, и потребностям, и интересам учащихся-армян, а также, по мере возможностей, быть сопоставимой с соответствующим жизненным опытом их ровесников в стране изучаемого языка – России.*

***Ключевые слова:** страноведение, изучение РКИ, отсутствие русской языковой среды, адаптация в русском мире, языковая подготовка, фоновые знания.*

Образовательный стандарт Республики Армения практически на всех уровнях языковой подготовки студентов-армян в процессе изучения РКИ предполагает обязательное овладение основными грамматическими нормами современного русского языка, а также навыками как монологической, так и диалогической речи, которые необходимы в ходе реализации разнообразных коммуникативных проблем. При этом методистами-русистами Армении принимается во внимание важный фактор, а именно – моноязычность республики и очевидное отсутствие русской языковой среды.

Мы рассматриваем эту данность как негативную, поскольку после прохождения вузовского курса РКИ студенты должны уметь свободно вступать в коммуникацию в русскоязычной среде на равных правах с носителями русского языка, для которых данный язык является родным. Такое условие, естественно, требует от учащихся-армян не только отличной языковой подготовки, но и навыков достаточно высокого уровня адаптации в русском мире.

Решение этой задачи в монолингвальной Армении представляется весьма сложной, однако, конечно же, разрешимой проблемой, для осуществления которой следует тщательно разработать новый специальный

курс вузовского обучения РКИ, который будет ориентирован на решение одновременно нескольких насущных задач:

- *привитие и закрепление речевых навыков;*
- *повторение основных грамматических норм;*
- *расширение представлений о России, о культуре страны;*
- *привитие навыков быстрой адаптации в русскоязычной среде.*

Более того, подобный курс должен непременно способствовать активному формированию у студентов-армян позитивного, благоприятного образа как России, так и образа русского человека.

Мы считаем, что теоретическая база обоснования необходимости и актуальности подобного вузовского курса РКИ уже разработана: это известные в лингвистике и культурологии представления об очевидной связи национального языка и национальной культуры, ибо национальный язык и национальная культура являются взаимосвязанными элементами социальной жизни. Об этом факте ученые стали размышлять уже в далеком 18 в. Однако в то время говорить о разработанной системе знаний в этой области еще было рано. Активно заниматься данными вопросами стали практически в конце прошлого столетия. При этом исследования в данной области в основном были скорее декларативными, нежели сугубо научными и имели ярко выраженный пропагандистский уклон.

В ракурсе рассматриваемой проблемы новое столетие ознаменовалось новым подходом: появились актуальные и весьма серьезные с научно-практической точки зрения исследования. Стали развиваться интересные научные теории, касающиеся изучения языковых явлений в широком культурологическом контексте. Эти идеи взяли на вооружение методисты-русисты Армении, осознав их практическую ценность и связав знания о языке с культурологическими ценностями в ракурсе обучения РКИ, что в определенной мере может рассматриваться и в аспекте решения задачи скорейшей адаптации учащихся-армян в условиях русскоязычной среды.

В настоящее время необходимость обучения иностранным языкам (в том числе и РКИ) как эффективному средству адекватной и грамотной коммуникации между представителями разных народов и культур представляется очевидной. Мы полностью согласны с мнением ведущих ученых о том, что языки непременно должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках [1:124].

Таким образом, полученные на уроках РКИ теоретические знания о русском языке должны обязательно дополняться практическими умениями, а также знаниями о стране изучаемого языка – России. Поэтому следует серьезное внимание уделить изучению мира русского языка: изучению культуры, в которой говорят на русском языке.

В целом, данный подход к изучению иностранных языков не нов. В методической литературе он получил название «лингвострановедение» [2]. Однако мы предлагаем несколько иной подход к решению поставленной задачи.

Как известно, лингвострановедение – это так называемый дидактический аналог социолингвистики, которая в последние годы активно развивает мысль о насущной необходимости и эффективности слияния обучения любому ИЯ как совокупности форм выражения с обязательным изучением как общественной, так и культурной жизни носителей языка (в нашем случае – русского). Однако мы считаем, что данное название в полном масштабе не может определить сущности этой дисциплины, ибо, согласно авторам, непосредственно процесс обучения осуществляется в среде осваиваемого языка, в которой рассматриваемая культура является как объектом изучения, так и очевидным пространством для активной коммуникации студентов, изучающих ИЯ: их погружение в реальную действительность уже состоялось. Вот почему мы предлагаем акцентировать межкультурные диалогические взаимодействия как некую оптимальную форму развития навыков как речевого, так и культурного общения, а также приемлемые условия для адаптации в пространстве русского мира.

В настоящее время диалог (в идеале – полилог) культур, то есть межкультурная (кросс-культурная) коммуникация становится важным и необходимым механизмом существования в современном мире в условиях тотальной глобализации, требующей от индивидов определенной коммуникативной активности. Это положение касается как так называемых «хозяев культуры» (русских, носителей русского языка), так и «гостей» (в нашем случае – учащихса-армян).

Заметим, что в процессе межкультурной коммуникации при встрече представителей разных народов и культур каждый из них, естественно, старается действовать в полном соответствии с родными культурными нормами, ведь «за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» [2: 17]. Это подтверждает факт, что межкультурное взаимодействие реально осложняется очевидной разницей языка и культуры народов и поэтому совершенно справедливо требует учета национальных традиций и особенностей.

Таким образом, рассматриваемая актуальная проблема диалога на уроках иностранного языка (РКИ) в настоящее время представляется нам чрезвычайно актуальной: обучение русскому языку как иностранному ни в коем случае нельзя отделять от изучения русской культуры, равно как и национальной (армянской) культуры, родной для студентов-армян.

Общеизвестно, что адекватно воспринимать и понимать друг друга позволяет знание норм и традиций общения народа изучаемого языка, что эффективно способствует «межкультурной коммуникации». Это позволяет участникам коммуникативного акта, которые принадлежат к различным национальным культурам (русские-армяне) грамотно общаться, избегая коммуникативных неудач. Однако при этом знания норм и традиций иной и родной культур для участников коммуникативного акта отнюдь не

может являться абсолютной гарантией так называемого полного коммуникативного успеха, а также залогом продуктивного диалога (полилога). В данном случае именно продуктивные беседы о культурных ценностях народа страны изучаемого языка, а также о культурном опыте человечества являются очень важным элементом образовательного и воспитательного процесса, потенциал которого четко направлен на эффективную межкультурную коммуникацию.

Любое позитивное межкультурное общение в своей сущности основано на принятии отличий, а также изучении возможностей общения, воспитании нового взгляда на окружающую действительность как реальное пространство межкультурного диалога [3:177]. Одновременно такое межкультурное общение представляется нам актуальным мотивационным фактором учащихся-армян для изучения русского языка.

Предлагаемый нами вузовский курс РКИ векторно направлен на формирование общей культуры у студентов-армян. В данном случае можно говорить о разработке новых учебных программ, ориентированных именно на национальные группы, которые будут работать на компенсацию прагматизма современных вузовских программ по РКИ, в которых сокращается именно гуманитарный модуль по причине своей видимой непрактичности.

Очевидная воспитательная направленность подобного курса определяется тем, что именно национальная культура, а также культура страны изучаемого языка является одним из важнейших инструментов воспитания индивида, естественно, вне зависимости от его национальной принадлежности. Ведь именно культура учит понимать другое, иное, незнакомое, а также адекватно принимать, уметь анализировать факты и даже любить [4: 125].

Итак, все занятия по теме предлагаемого курса планируются с учетом решения актуальных проблем и включают грамматический модуль, диалогическую часть, работу с различными текстами и т.д. При этом актуальным методическим принципом становится четкая учебная установка на абсолютно равноправный диалог студентов с преподавателями, а также одновременная установка на диалог культур: студенты-армяне знакомятся с определенными ценностями русского мира, а также имеют возможность рассказать на русском языке о культуре своей страны.

Такой подход является базовым условием проведения подобных уроков. Говоря о своей стране (Армении) на русском языке, студент рассказывает о себе, а воспринимая подобную информацию из уст других студентов, он персонифицирует её и более успешно включает в свой коммуникативный опыт.

Говоря о методических установках предлагаемого нами курса, мы, конечно же, не изобретаем новых подходов. Нами использованы всем хорошо известные методы работы по созданию системы установок на образовательные и воспитательные цели курса [5:161]. Первая установка, последовательно реализуемая в процессе преподавания этого учебного

курса, – формирование лексического запаса. Ведь освоение лексики изучаемого языка (РКИ) является одним из главных факторов осуществления адекватного коммуникативного акта.

При отборе лексического материала приоритетными, на наш взгляд, должны быть принцип функциональности и принцип частотности. Совершенно очевидно, что лексика, отобранная по вышеназванным принципам, никак не может быть представлена сразу. Лексический материал следует преподносить небольшими, конкретно дозированными порциями, естественно, опираясь при этом на органичную связь между темами.

Следует оговорить, что в последовательности представления тех или иных тем перманентно осуществляется живой приток актуальной и коммуникативно-мотивированной информации. Поэтому в процессе обучения вполне оправдана возможность и даже необходимость неоднократного возвращения к определенным темам с целью их расширения новыми содержательными элементами.

Мы считаем, что именно в этом заключается отличительная специфика культурологической и культурно-бытовой тематики. Все сказанное позволяет заключить, что базовые культурно-бытовые темы в процессе обучения РКИ следует повторять из года в год, усложняя и расширяя их. Это должно выражаться в их рекуррентной распределенности по соответствующим этапам обучения.

Можно предложить формат расширяющихся концентров, где каждый концентр знаменует собой возможность возврата к данной теме либо в текущем (иногда и это целесообразно), либо в последующем учебном году. Для каждого определенного случая все зависит от специфики введения очередной порции коммуникативно-направленного словарного материала. Таким образом, предлагаемое требование рекуррентности в процессе прохождения культурно-бытовых тем на уроках РКИ предполагает оправданную необходимость отдать предпочтение именно распределенному способу обучения перед концентрированным.

Культурно-бытовые тексты становятся базой для формирования навыков составлять грамотные высказывания в диалогах, равно как и в форме индивидуального рассказа, используя формат одного из предлагаемых топиков, который может разрабатываться учащимися в процессе первого года вузовского обучения РКИ с помощью специально отобранных текстов и диалогов.

Отбор текстового материала – это творческий процесс, который основан на активном диалоге учащихся и преподавателя. Оговорим, что вокабуляр словарных единиц формируется именно в процессе активного использования лексики, ибо внеконтекстное заучивание словарных единиц не приведет к осознанному формированию прочной основы для освоения РКИ.

Следует отметить, что несомненным фактором успеха при этом становится желание студентов понять собеседника, выход на животрепещу-

щие жизненные темы, которые значимы для молодежи Республики Армения. Более того, активное включение в речь русских пословиц и поговорок должно осуществляться только в ракурсе предлагаемых культурно-бытовых тем. При этом именно пословицы и поговорки являются особым объектом изучения в предлагаемом культурологическом курсе. Учащимся преподносится интересный и актуальный теоретический материал по определенной теме, далее ими составляется учебный вокабуляр, затем изучается соответствующий алгоритм описания конкретных ФЕ.

Следует отметить, что на уроках РКИ в разработанном нами курсе – занятия по русской культуре – работу с фразеологическими единицами русского языка следует проводить систематически, при этом «дешифровка» поговорок/пословицы становится оправданным заданием на итоговом экзамене по РКИ.

На уроках по русской культуре в системе обучения РКИ одним из основных способов осуществления реальной коммуникации должен стать только диалог (на начальных этапах), который затем постепенно должен превращаться в активный полилог с участием всей учебной группы, с возможными обстоятельными монологическими вкраплениями, однако в целом с преобладанием диалогической формы общения.

Подобный полилог по своей форме являет собой многотемную актуальную беседу об интересных событиях из жизни студентов, основанную на реальных данных окружающей их действительности. А естественная мотивированность высказываний учащихся и четкое осознание именно личностной ценности обсуждаемого содержания естественным образом становится важнейшим условием проведения таких бесед. При этом роль преподавателя РКИ в проведении подобных полилогов постепенно сводится лишь к управлению ими, равно как и к обеспечению ассоциативно-обусловленных логических переходов от одной темы к другой.

Правда, на начальных этапах обучения роль преподавателя довольно существенна, однако при правильном построении учебного процесса она постепенно должна уменьшаться и приобретать более скрытые и косвенные формы вовлечения учащихся в естественный полилог уже с помощью соответствующих жестов, условных сигналов и пр. Важную роль играют также навыки коммуникантов инициативно подключиться к беседе из-за спонтанно появившейся потребности высказаться.

Таким образом, полилог, протекающий в ракурсе соблюдения выше-названных условий, может и должен приближаться по своим параметрам к полилогу, который предположительно мог возникнуть на родном (армянском) языке студентов.

Не менее важен вопрос тематического планирования предлагаемого курса, которое должно осуществляется непременно на базе основной учебной программы вузовского обучения РКИ, а также с учетом интересов уча-

щихся (основную учебную программу можно дополнить уроками с подробной беседой о жанрах российского кинематографа, о современных российских городах, о стилях современной российской музыки, об интересных фрагментах истории России и пр.). В данном случае можно говорить о соответствующей подготовке преподавателя-русиста.

Сегодня повсеместно возникают различные культурологические связи. Поэтому процесс перераспределения ценностных ориентиров и мотиваций в системе обучения ИЯ (РКИ) неизбежен. Поэтому обучение межкультурной коммуникации представляется нам универсальным подходом к системе образования. Ведь в самом понятии МКК уже заложено равноправное культурное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческого на основе сравнения иноязычной и собственной культур.

В настоящее время многие методисты-русисты РА большое значение придают современной теории и практике обучения РКИ с ярко выраженной коммуникативной направленностью. Это во многом способствует формированию «второй» языковой личности, а также осязаемому развитию духовных ценностей учащихся-армян.

Предлагаемый нами курс является свидетельством факта, что сегодня в образовательном пространстве РА разработана серьезная база, на которой можно основываться при организации коммуникативного обучения.

Обобщая вышесказанное отметим, что в ракурсе актуальных требований современной действительности цели обучения РКИ меняются, соответственно изменяется и роль, а также статус страноведческой информации, которая должна быть представлена в аудитории так, чтобы адекватно соответствовать и опыту, и потребностям, и интересам учащихся-армян, а также, по мере возможностей, быть сопоставимой с соответствующим жизненным опытом их ровесников в стране изучаемого языка – России.

Литература

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2000. – 240 с.
2. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1980. – 183 с.
3. Основы теории коммуникации: Учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2005. – 615 с.
4. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М.: ПЕРСЭ; Логос, 2004. – 319 с.
5. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для препод. и студентов / А. Н. Шукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

«НИКОЛИНЫ ПРИТЧИ» А. М. РЕМИЗОВА: ОПЫТ КОММЕНТАРИЯ ПРИ ОСВОЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Е. В. Гусева

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
Россия, г. Йошкар-Ола

***Аннотация.** В статье представлен пример упражнения на чтение для изучающих русский язык как иностранный. В качестве материала используются произведения А. М. Ремизова. При выполнении упражнения учащимся требуется осуществить комментирование с использованием словаря.*

***Ключевые слова:** А. М. Ремизов, автор, комментарий, русский язык как иностранный, текст, чтение.*

Алексей Михайлович Ремизов – талантливый писатель русского зарубежья. Известный философ и современник писателя Иван Александрович Ильин высоко ценил дар А. М. Ремизова и отмечал:

«Творящий человек всегда отличается особым своеобразием по сравнению с нетворящим: ибо творчество есть всегда создание «нового», небывалого. И действительно, каждый художник по-своему видит и не видит, по-своему воспринимает и изображает и потому требует от своего читателя и критика, чтобы они верно уловили акт этого художественного своеобразия, точно увидели показываемый образ и скрытый за ним художественный предмет и верно осознали меру и силу осуществляемой художественности» [1: 271-272].

Зарубежные исследователи и читатели познакомились с творчеством писателя в 1960-е годы, а в России имя автора стало известно с 1980-х годов. Обычному читателю найти информацию о биографии писателя и его художественные тексты было очень трудно, так как произведения печатали отдельными небольшими книгами и малочисленным тиражом.

Первое посмертное Собрание сочинений А. М. Ремизова подготовили ученые Института русской литературы (Пушкинский Дом) Российской Академии наук и книжное издательство «Русская книга».

«Николины притчи» вошли в 6 том Собрания сочинений писателя (2001 год) и стали доступны для чтения всем любителям русской словесности, в том числе и иностранным студентам, изучающим русский язык.

Важно отметить, что читать произведения А. М. Ремизова стоит очень внимательно, медленно, обращаясь к самым различным словарям.

Л. С. Крючкова и Н. В. Мощинская в учебном пособии «Практическая методика обучения русскому языку как иностранному» предлагают самые различные упражнения для обучения иностранных студентов чтению. Особое место в этой системе упражнений отводится работе со словарями.

«Учащиеся должны научиться пользоваться различного рода словарями: двуязычными, толковыми, фразеологическими и др. Данные упражнения направлены на развитие технического навыка пользования словарями, частного умения выбирать значение, грамматического навыка, языкового ретрансформационного навыка» [3: 380].

Работа со словарями предполагает составление комментария к тексту. В нашем случае к «Николиным притчам» А. М. Ремизова.

«Комментарий (лат. *commentarium*) – 1) разъяснительные примечания к тексту; 2) комментарии – сопроводительные соображения, критические замечания по поводу чего-либо (*Комментарии прессы*).

“Обучение навыкам комментирования художественного текста способствует развитию умения анализировать и интерпретировать произведение, расширению кругозора учеников, получению ими дополнительных знаний как по литературе, так и по другим дисциплинам, а также развитию читательской и исследовательской культуры учащихся, активизации их самостоятельной деятельности” (*Н. Н. Старыгина*) (*1. Вестник 2000-2010. 3:169*)» [2: 83].

Книга «Николины притчи» А. М. Ремизова состоит из 25 небольших историй о святом. Отметим, что эти художественные тексты на сегодняшний день не включены в учебные пособия для чтения иностранными студентами. Иностранцы в процессе обучения читают в основном произведения русских классиков XIX века и поэтому очень хорошо знают, кто такой Александр Сергеевич Пушкин. Имя Алексея Михайловича Ремизова им как правило ничего не говорит. Познакомить иностранных студентов с творчеством писателя XX века – задача педагога.

Читать истории о Николае Чудотворце очень интересно. Преподаватель может выбрать любой текст, не нарушая хронологической последовательности. Так как почти во всех заглавиях фигурирует имя Николай («Николай Угодник», «Николин завет», «Николин дар» и др.) одно из занятий можно посвятить проблеме именования и комментированию, кто такой Николай Чудотворец? Приведем пример возможного задания для иностранных студентов.

Задание 1. Прочитайте притчу «Никола угодник» или любую другую, где встречается наименование Николай. Сделайте комментарий подчеркнутых слов в тексте («Николай», «угодник»).

«Николай, святитель – великий чудотворец, живший в IV веке. Родился он в г. Патары (южное побережье Малоазийского полуострова) по многим молитвам бездетных благочестивых родителей и с детских лет преуспевал в молитве и благочестии. Уже в юные годы был рукоположен во священника, а затем избран в епископа города Миры Ликийские. Служа Богу и людям в *архиерейском* сане, святитель Николай явился образом истинного пастыря Христовой Церкви, исполненным глубокой веры, кротости и любви к людям. Он помогал неимущим, больным и неправедно заключенным, защищал оклеветанных, боролся с *ересями*. По кончине (ок.

345 г.) святитель Николай, называемый Чудотворцем, совершал и ныне совершает бесчисленные чудеса, защищая обидимых, спасая погибающих, освобождая несправедливо заключенных, помогая всем, с верою к нему обращающимся. Его святые мощи, обильно источающие благауханное миро, находятся в г. Бари в Италии. Память святителя Николая празднуется церковью 6/19 декабря и 9/22 мая» [4: 319-320].

«**Угодник Божий** – святой, «угодный, желанный» Богу [4: 475].

Задания могут быть самыми различными. Например, прокомментировать названия православных праздников, которые встречаются в текстах А. М. Ремизова, сопоставить со своей культурной традицией и т. д. Выступить с докладом перед группой.

«Николины притчи» А. М. Ремизова представляют собой культурологическую ценность. Чтение притч иностранными студентами и составление комментария, несомненно, расширяют их кругозор и представления о стране изучаемого языка. Знакомство с новой лексикой, позволяет углубить познания об истории языка, так как писатель в своих текстах использует много церковнославянской лексики. «Николины притчи» дают представления иностранным студентам о базовых концептах менталитета русских людей и русской культуре. Все это позволяет сделать предположение, что художественные работы писателя, несомненно, пополнят хрестоматии для чтения.

Литература

1. Ильин И. А. Собр. соч.: в 10 т. Т. 6. Кн. 1: О тьме и просветлении. Книга художественной критики. Бунин – Ремизов – Шмелев / И. А. Ильин. – Москва: Русская книга, 1996. – 560 с.

2. Карпов И. П. Словарь авторологических терминов (Учебно-методический вариант): Книга для учителей, студентов, преподавателей, аспирантов / И. П. Карпов. – Йошкар-Ола: Мар. гос. ун-т, 2012. – 212 с.

3. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мошинская. – Москва: ФЛИНТА: Наука, 2018. – 480 с.

4. Практическая энциклопедия. Православие / Священник Сергей Молотков. – Санкт-Петербург: Сатисъ, 2005. – 509 с.

ОПЫТ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ СКФУ

Н. А. Демченко

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
Россия, г. Ставрополь

***Аннотация.** Статья представляет собой рассмотрение особенностей социокультурной адаптации студентов-иностранцев на Подготовительном отделении. В статье представлен опыт работы преподавателей на Подготовительном отделении СКФУ, трудности и особенности отбора лексического материала в процессе обучения русскому языку как иностранному.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный, социокультурная адаптация, коммуникативная компетенция.*

В данной статье рассмотрим особенности социокультурной адаптации студентов, а также представим опыт отбора лексического материала на занятиях РКИ на этапе довузовской подготовки. На наш взгляд, данная тема является актуальной, так как именно на начальной стадии изучения языка обучающиеся испытывают трудности не только с погружением в учебный процесс, но и с адаптацией в новой социокультурной среде.

На сегодняшний день существует множество интересных научных исследований, посвященных проблеме социокультурной адаптации студентов –иностранцев. Это, прежде всего работы А. Г. Щукина, З. А. Гагиевой, Л. С. Ахмаджова, Е. В. Рубцовой, И. А. Ковыневой, И. Э. Петровой и др. В данных статьях авторами предлагается свое видение методик и аспектов проблемы адаптации иностранных студентов в неродной стране, эксплицируются определения таких понятий как «социокультурная компетенция», «успешная адаптация к условиям обучения студента в университете». На наш взгляд, особое внимание заслуживает мнение Н. Э. Петровой, которая рассматривает процесс формирования социокультурной адаптации в ходе обсуждения на уроках РКИ национально-культурной специфики стран, из которых приехали студенты [1].

Вопрос отбора языковых средств на этапе довузовской подготовки требует особого внимания, так как именно на нем происходит знакомство студентов с этническими, культурными особенностями нашей страны. А этническая культура является стержнем социокультурной реальности, в которую попадают будущие студенты-иностранцы. И от того, насколько продуктивным будет это знакомство, зависит дальнейшая эффективность процесса обучения.

Под термином «социокультурная адаптация» нами понимается процесс взаимодействия обучающихся с повседневной сферой, эффективное вхождение и пребывание в социуме, освоение различных форм социаль-

ных и профессиональной деятельности, а также освоение новых нестандартных ситуаций в повседневной жизни.

В данной статье мы поделимся опытом работы, направленной на социально-культурную адаптацию слушателей Подготовительного отделения СКФУ. Отметим, что каждый год к нам приезжают слушатели из разных стран (Африка, Сирия, Иран, Ирак, Ливан, Марокко, Афганистан, Египет и др.), что, с одной стороны, обогащает наш опыт работы, с другой, в некоторых случаях усложняет процесс адаптации ребят, так как у представителей каждой страны свои культурные, этические, религиозные нормы и представления. Например, когда у студентов- арабов идет пост Рамадан в течении которого мусульманам нельзя пить и есть в светлое время суток, мы стараемся построить учебный процесс, который позволял бы им соблюдать их религиозные традиции.

Начиная изучать русский язык на подготовительном отделении, мы стараемся уделять внимание культурной специфике нашей страны. Часто наших студентов интересуют вопросы религии и этики. Преподаватели нашего вуза стараются восполнить знания студентов о быте, традициях и нормах поведения в России.

Для более успешной социокультурной адаптации нами проводятся различные воспитательные мероприятия для студентов, а также включение в процессе изучения русского языка таких тем, как «Русские национальные традиции», «Русская кухня», «Национальные праздники», «День Победы» и др. На таких занятиях мы рассказываем и показываем студентам своеобразие наших традиций. Очень важно, на наш взгляд, иметь представление как получаемые знания воспринимаются учащимися, как они преломляются и трансформируются на основании национального культурного опыта, то есть получить «обратную связь», в виде сопоставления студентами наших праздников со своими, рассказов о своих праздниках и традициях. Опыт нашей работы показывает, что ребятам интересно изучать российские традиции, поскольку это снимает проблемы непонимания, дает возможность объяснить в чем наши отличия и что является общим.

На наш взгляд, особое внимание на этом этапе адаптации следует уделять коммуникативному, лексическому аспекту, то есть формированию и развитию коммуникативной компетенции. Мы убеждены, что недооценка коммуникативного аспекта в процессе освоения русского языка в иностранной среде отягощает и замедляет процесс социокультурной адаптации. Под коммуникативной компетентностью в обучении русского языка как иностранного мы понимаем определенный уровень владения иностранцами русским языком.

Обучение на подготовительном отделении, на наш взгляд, определяет эффективность всего процесса обучения, так как именно на первом году изучения русского языка слушатели получают основу знания о русском

языке, основы владения им, а также основы лексики, грамматики и фонетики. Уже на этом этапе наши студенты начинают общаться в различных ситуациях повседневной жизни. Мы считаем, что весь процесс обучения на Подготовительном отделении должен носить комплексный характер обучения всем видам речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение). Мы убеждены, что основополагающей направленностью обучения на данном этапе является именно коммуникативная компетенция.

На протяжении всего обучения мы формируем у студентов речевые навыки и умения, необходимые для осуществления речевой деятельности в процессе обучения. Мы учим слушателей строить собственный монолог, участвовать в ситуативных диалогах. С первых занятий мы приучаем студентов к говорению, даем возможность использовать устные формы. Обращаем внимание иностранных ребят на осознанный выбор средств общения в контексте определённой речевой ситуации.

В ходе работы на подготовительном этапе одной из главных проблем, которая встает перед преподавателем проблема отбора лексического материала, так как цель пробудить интерес у студентов к постоянному расширению словарного запаса. Причем работа над накоплением с активного словаря сопровождает весь процесс обучения. В своем пособии «Методика обучения иностранным языкам» Е. Н. Соловова определяет сущность лексического навыка как «способность мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой задачи, а также включать его в речевую цепь» [2]. Е. И. Пассов в своем труде «Основы методики изучения иностранным языкам» отмечает, что «лексический навык есть синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими, совершаемый в навыковых параметрах, обеспечивающий ситуативное использование данной лексической единицы и служащий одним из условий речевой деятельности [3]». Так как на начальном этапе изучения русского языка у студентов не сформирована грамматическая система языка, то для того, чтобы проводить практическое обучение и развивать у студентов навыки вербального общения и использования языка, мы активно вводим лексические единицы, чтобы лексическое и грамматическое значения могли быть взаимосвязаны, тем самым помогать студентам, как можно скорее более свободно общаться с носителями русского языка. Например, на первом же уроке мы учим предложения «Как тебя (вас) зовут?», «Меня зовут ...», так как эти предложения носят лексическую, грамматическую и культурную информацию. Систематическое накопление таких лексических единиц (вариативных, то есть не только в рамках литературного стиля, но и разговорного), объединяющих лексику и грамматику позволяет обучающимся улучшить свое общее восприятие структуры русских предложений, тем самым повысить уровень своей коммуникации, свободно решать коммуникативные задачи в различных речевых ситуациях.

Чаще всего на лексическом уровне у студентов возникают затруднения с запоминанием слов и выражений, непониманием слова из-за отсутствия эквивалента в родном языке, многозначные слова паронимы, синонимы. Преподавателями используются следующие способы семантизации лексических единиц:

1. Использование наглядности (карточки, фотографии, изображения, схемы);
2. Введение новых слов с помощью синонимов/ антонимов;
3. Семантизация с использованием известных способов словообразования;
4. Введение «готовых» лексико-грамматических конструкций;
5. Использование информационных технологий.

Преподавателями нашего вуза сформирована база учебных ресурсов (словарей, тестов, видеороликов, интерактивных лекций), которая существенно упрощает процесс введения лексического минимума при осуществлении учебного процесса на подготовительном этапе, повышает эффективность работы и способствует более комфортной социокультурной адаптации иностранных студентов на этапе довузовской подготовки.

Литература

1. Петрова Н. Э. Формирование социокультурной концепции на практических занятиях в системе русского языка как иностранного / Н. Э. Петрова // Карельский научный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 2 (27). – С. 49-52.
2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов педвузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
3. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 2007. – 348 с.

ОТБОР ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ КАК СПОСОБ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАНЦЕВ

А. Г. Етко

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
Россия, Ставрополь

Аннотация. В статье рассматриваются принципы отбора языкового материала при обучении говорению на занятиях по русскому языку как иностранному на довузовском этапе подготовки студентов с позиций необходимости социокультурной адаптации студентов-иностранцев; разграничиваются понятия адаптации и адаптированности, язык определяется как ядро культуры и инструмент формирования образцов и моделей поведения; в качестве способа обучения

функциональному владению языком и культурной адаптации предлагается формирование учебной модели иноязычного мира.

Ключевые слова: *социокультурная адаптация, адаптивная компетенция, коммуникативный подход к обучению.*

В данной статье рассмотрены принципы отбора языкового материала на занятиях по русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки как фактор социокультурной адаптации студентов-иностранцев.

Научная литература, посвященная данной теме, охватывает широкий круг проблем, включающих аспекты формирования готовности к продолжению обучения в вузе (Е. И Шарова), вопросы социальной и социально-психологической адаптации (Л. Т. Мазитова, А. В. Кравцов), влияние национальных особенностей и педагогической традиций на образовательный процесс (М. В. Певзнер), способы педагогической помощи иностранным студентам в преодолении языкового, дидактического и социокультурного барьеров (И. Г. Овсянникова, Т. М. Терещенко), педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов (Г. П. Иванова, О. К. Логвинова, Н. Н. Ширкова).

В научной литературе в качестве ключевых определяются два понятия:

- социально-культурная адаптация, которая представляет собой сложный, многоплановый процесс взаимодействия личности и новой социокультурной среды, в ходе которого иностранные студенты, имея этнические и психологические особенности, преодолевают разного рода психологические, социальные, нравственные, религиозные барьеры, осваивают новые виды деятельности и формы поведения [2: 21]

- социально-адаптивная компетентность (или адаптированность), которая является результатом процесса адаптации и характеризуется рядом субъективных признаков: удовлетворенность; свободное владение вербальными и невербальными средствами взаимодействия; культурная самоидентификация; стремление и готовность обогатить содержание социокультурного взаимодействия; позитивная оценка возможностей самореализации; интерес к культуре принимающего общества и т. д. Адаптированность иностранного студента в идеале проявляется в успешной социализации и интеграции в иное социокультурное пространство, а также включает в себя активное межкультурное вербальное и невербальное общение со сверстниками и преподавателями, успешную культурную самоидентификацию, умение взаимодействовать с представителями различных этносов и народов, интересоваться особенностями, традициями и обычаями различных культур. Таким образом, адаптированность оказывает влияние на внешние и внутренние проявления личности, его поведение, мировоззрение, самоощущение [10].

Понятие «адаптация» является многозначным и многоаспектным и в силу этого рассматривается в целом ряде наук: философии, социологии,

социальной психологии, педагогике и др. Мы считаем наиболее актуальными следующие аспекты понятия «адаптация»:

1) процесс и результат приспособления к окружающей среде (в данном случае образовательной), обладающей новыми для субъекта характеристиками;

2) действия субъекта адаптации (в данном случае иностранного студента), связанные с его работой над собой и активным решением задач по приспособлению к новой среде;

3) педагогическая деятельность, направленная на помощь субъекту адаптации в его приспособлении к новой среде;

4) основа для освоения субъектом адаптации различных видов деятельности (в том числе учебной и профессиональной) в новой для него среде [6: 41]

На наш взгляд, следует разграничивать понятие социализации и социокультурной адаптации. Социокультурная адаптация является разновидностью социальной адаптации, в которой наиболее значимым элементом является культурная составляющая социума и язык как ядро культуры, дающее ключ к пониманию ценностей, норм, традиций, символов, образцов поведения. Именно культура дает образцы поведения людей в социуме, а инструментом кодировки поведенческих моделей выступает язык. Так, например, система русских местоимений дает понятие о значимых для нашей культуры оппозициях: свой-чужой, включенный/не включенный в коммуникативную ситуацию, а особенности употребления местоимений (ты-вы в социальной функции) дает представление о социальной иерархии.

Социокультурная адаптация студентов в вузе представляет собой совокупность социальных отношений, которые реализуются через механизм межличностных отношений, что приводит к усвоению студентами общепринятых норм поведения в обществе и взглядов.

Э. А. Орлова выделяет в социокультурной реальности два уровня: обыденный и специализированный [7: 72]. Процесс обучения в вузе специалисты относят к специализированному уровню социокультурной реальности, который включает в себя учебу, труд, общественно-политическую, благотворительную, творческую и другие виды деятельности. Затруднения в процессе социокультурной адаптации на этом уровне осознаются и разрешаются в первую очередь как учебные и профессиональные, они решаются на основании специализированных знаний и умений.

С педагогической точки зрения предвузовский этап подготовки иностранцев является не только наиболее сложным, но и наиболее важным. Специфика этого этапа, на наш взгляд, состоит в необходимости не только включиться в новую социально-культурную среду, но и подготовиться к основной цели своего пребывания в России – получению образования на русском языке. Это значит, что в процесс адаптации должны быть встроены

знания об особенностях российского образования (причем с учетом специфики конкретного вуза) и сведения о стилевой стратификации русского языка, поскольку получение образования на русском языке невозможно без овладения научным стилем. Поэтому, на наш взгляд, на предвузовском этапе особая роль в процессе социокультурной адаптации, принадлежит педагогу, которые не только организует образовательный процесс, но является основным транслятором культурных понятий. Целенаправленный процесс овладения языком как средством общения становится одновременно целью обучения и инструментом социокультурной адаптации.

Н. Е. Боброва отмечает, что цель обучения языку как средству коммуникации диктует необходимость обучения различным видам общения: официально-деловому, профессионально-направленному и неофициально-деловому, поскольку реальное общение носит комплексный характер [1: 190]. В процессе обучения иностранному языку студенты получают возможность овладеть нормами, стратегиями тактиками, способами общения, вовлечения в самостоятельную творческую, познавательную деятельность, связанную с поиском, обработкой, усвоением учебной информации для решения актуальных задач.

Особенность коммуникативного подхода к обучению языку заключается в сходстве процесса обучения с реальным общением: процесс обучения идет по пути моделирования ситуаций общения. «Владение языком как средством общения предполагает создание таких условий, при которых усвоение языкового материала осуществлялось бы естественным путем, в процессе общения» [8: 33]

Эффективным способом обучения функциональному владению языком представляется формирование учебной модели иноязычного мира [1], в которой языковой материал классифицируется по понятийно-тематическим группам, что дает возможность выстраивать ассоциативные ряды на основе парадигматических и синтагматических связей.

Как известно, содержательный аспект общения полностью обусловлен сферами человеческой деятельности, поэтому в основе отбора языковых средств лежит принцип функциональности. С учетом необходимости социокультурной адаптации студентов отбор языкового материала должен осуществляться с целью успешной реализации социальных ролей: «я – студент», «я – друг», «я – будущий профессионал» и так далее.

Для каждой из ролей должен быть очерчен круг ситуаций, для которых смоделирован необходимый набор учебных диалогов. Грамматическая основа учебных диалогов также формируется исходя из принципа функциональности и должна соответствовать этапу обучения. Лексический состав должен учитывать не только базовые единицы в соответствии с лексическим минимумом, но и включать вариативные единицы актуальные в данном социальном, культурном и даже географическом контексте.

Приведем пример отбора для моделирования с учетом формирования адаптивных компетенций в условной социальной роли «я – горожанин» на этапе довузовской подготовки в первом семестре.

Круг ситуаций общения можно условно очертить следующим образом:

- «Транспорт»
- «Как пройти, как проехать: что где находится»
- «Достопримечательности города»
- «Как купить билеты? (поезд, автобус, самолет)»
- «Покупки: что и где можно купить»
- «Досуг в городе: куда можно пойти».

Так, например, тема «Транспорт» опирается на грамматические конструкции, связанные с употреблением пар глаголов «идти\ехать», «ходить\ездить», конструкции винительного падежа в значении направления движения, конструкции предложного падежа для обозначения видов транспорта. Данную тему можно очертить следующим кругом ситуаций: «Каким транспортом можно/удобно добраться»; «Какой транспорт вам нравится», «Какой транспорт есть в вашем городе/стране» и так далее. В данном круге ситуаций можно смоделировать большое количество учебных диалогов с использованием актуальной лексики, включив необходимые сведения, имеющие социальную и культурную значимость. Диалоги должны включать необходимые (с учетом вариативности) элементы речевого этикета.

Таким образом, при формировании коммуникативных умений с точки зрения социокультурной адаптации язык можно рассматривать как среду общения и «арсенал средств», которыми следует «мотивированно оперировать» [1].

Литература

1. Боброва Н. Е. К вопросу об обучении иностранному языку как средству коммуникации / Н. Е. Боброва // Вестник Мордовского университета. – 2008. – № 3. – С. 190-193.
2. Гладуш А. Д. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России // А. Д. Гладуш, Г. Н. Трофимова, В. М. Филиппов. – М.: РУДН, 2008.
3. Иванова Г. П. Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: опыт реализации / Г. П. Иванова, О. К. Логвинова, Н. Н. Широкова // Высшее образование в России. – 2018. – № 3. – С. 60-69.
4. Кравцов А. В. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дис. ... канд. психол. наук / А. В. Кравцов. – М., 2008.
5. Мазитова Л. Т. Социальная адаптация иностранных студентов на примере вузов Башкортостана: дис. ... канд. социол. наук / Л. Т. Мазитова. – Уфа, 2002.
6. Овсянникова И. Г. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе / И. Г. Овсянникова, Т. М. Терещенко // Известия ВГПУ. – 2018. – № 3. – С. 41-46.
7. Орлова Э. А. Социокультурная реальность: к определению понятия / Э. А. Орлова // Личность. Культура. Общество. – 2007. – Т. IX. – Вып. 1 (34). – С. 70-86.

8. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991.

9. Певзнер М. Н. Интернационализация как ведущая тенденция развития современного вуза / М. Н. Певзнер // Вестник Новгородского государственного университета. – 2005. – № 31. – С. 55-59.

10. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект / М. В. Ромм. – Новосибирск: Наука. Сиб. изд. фирма РАН, 2002.

11. Шарова Е. И. Формирование готовности иностранных абитуриентов к обучению в вузе средствами учебно-исследовательской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. И. Шарова. – Майкоп, 2009.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СПОСОБОВ ОБОЗНАЧЕНИЯ РОДОВЫХ (ПОЛОВЫХ) ПРИЗНАКОВ В НАИМЕНОВАНИИ ЛЮДЕЙ В РУССКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ

Г. М. Нуруллина

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Россия, г. Казань

***Аннотация.** Статья посвящена изучению способов обозначения родовых (половых) признаков в наименовании людей в русском и татарском языках. Автор исследования на основе антропологического подхода рассматривает оппозицию «мужской пол – женский пол» в лингвокультурологическом аспекте. Учет реалий культур, специфики понятийного членения мира, особенностей коннотаций, метафоричности, ключевых слов-концептов, символов, образной системы как способов выражения родной культуры и культуры другого народа вносит коррективы в изучение всех уровней языка.*

***Ключевые слова:** родовой (половой) признак, русский язык, татарский язык, лингвокультурология, антропологический подход.*

Антропологический подход является одним из актуальных направлений в современной лингвистике. Этот подход направлен на изучение языка как феномена культуры, ее хранителя и средства передачи от поколения к поколению, как средства концептуализации и категоризации знаний о мире, особенности мышления, ментальности. Сопоставительно-типологическое описание языков осуществляется при таком подходе на фоне сопоставления языковых картин мира, концептосфер, лингвокультурологических, когнитивных и ассоциативных полей [4:6]. Учет реалий культур, специфики понятийного членения мира, особенностей коннотаций, метафоричности, ключевых слов-концептов, символов, образной системы как способов выражения родной культуры и культуры другого народа вносит коррективы в изучение всех уровней языка.

Одной из ярких морфологических особенностей татарского языка является отсутствие грамматической категории рода. В татарском языке оппозиция «мужской – женский» представлена в первую очередь лексически. Отражением такого противопоставления является **семантический способ** выражения родового признака.

Объектом нашего исследования стала группа имен собственных – личные женские и мужские имена, которые являются показателями родового признака существительного. Так, группу женских имен составляют слова, обозначающие *вид цветка* (например, *Лилия, Ландыш, Роза, Азалия, Резеда, Миләүшә* – «фиалка», *Ләлә* – «тюльпан», *Сәмбел* – «гиацинт», *Алсу (чәчәк)* – «кальчик», *Сәрвиназ* – элемент *сарви* – «желтая акация», *Чәчкә* «цветок»), *драгоценные камни* (*Гәүһәрия* – элемент *гәүһәр* «драгоценный камень, жемчуг», *Зөбәржәт* – «изумруд», *Эңжә* – «жемчуг»), *космические тела* (*Кояш* – «солнце», *Йолдыз* – «звезда», *Зөһрә* – «название звезды», *Венера* – «планета», *Чултан* – «планета Венера»), *осадки* (*Ләйсән* – «мелкий теплый дождь»). Группу мужских имен составляют лексемы, которые также имеют разную семантику (*Нур* – «луч солнца», *Рим* – «название города», *Урал* – «название местности», *Идел* – «название реки», *Аяз* – «ясный, безоблачный; о погоде», *Алмаз* – «название камня»).

В татарском языке есть слова, которые, обозначая род деятельности людей, одновременно являются показателями родового признака. Например, слова *бачачы* (мужчина, производящий мусульманский обряд обрезания), *батыр* (победитель на сабантуях) по семантике принадлежат только к обозначению лиц мужского пола. По виду деятельности к лицам мужского пола относятся и такие слова, как, например, *балтачы* (плотник), *байракчы* (знаменосец), *аучы* (охотник), *ат караучы* (конюх), *ат көтүче* (табунщик), *һөнәрче* (ремесленник). Род деятельности, выполняемый указанными лицами, в большей степени свойствен лицам мужского пола. Слова же *асрау* (прислуга, служанка, горничная), *тегүче* (швея), *тәрбияләүче* (воспитательница), *жыештыручы* (уборщица) характеризуют лиц женского пола.

Наблюдения показывают, что в рамках одного и того же способа наименования русский и татарский языки, наряду с общими, используют и специфические для каждого языка приемы обозначения, в связи с чем семантический способ в том и другом языке оказывается содержательно не тождественным. Вместе с тем существует ряд полных лексических эквивалентов (с полным совпадением семантических объемов) в этих языках, и их можно отнести к «ядру» данного способа номинации [3].

В процессе развития татарского и русского языков семантический способ осложняется формированием системы аффиксов, которые также участвуют в выражении оппозиции «мужской пол – женский пол». Таким образом, параллельно с семантическим способом развивался **синтетический способ** выражения родового признака.

Так, в разговорной речи как в русском, так и в татарском языке для придания значения уменьшительности-ласкательности к словам могут прикрепляться словообразовательные форманты: суффикс **-к(а)**, **-чк(а)**, **-очк(а)** в русском языке и аффикс **-кай**, **-кэй** – в татарском. Например, *әтеүәкэй – папочка, апакай – сестричка, анакай – матушка, әбекэй – бабуленька* и др.

По признакам пола дифференцируются некоторые слова арабского происхождения, обозначающие должность, характер, профессию, общественное положение людей. В татарском языке производные существительные со значением женскости образуются при помощи аффикса **-ә**. В русском языке данному аффиксу соответствуют суффиксы **-ниц(а)**, **-есс(а)**, **-к(а)**. Так же, как и в русском, производящие существительные в татарском языке не охарактеризованы по полу. Те и другие существительные образуют оппозицию «мужской – женский»: *шагыйрь* (поэт) – *шагыйрэ* (поэтесса), *мәгаллим* (учитель) – *мәгаллимә* (учительница), *хадим* (работник) – *хадимә* (работница), *әдип* (писатель) – *әдибә* (писательница) и др.

В татарском языке существительные, обозначающие лицо по профессии, роду деятельности, образуются при помощи аффикса **-чы**, **-че**: *жырлаучы* (певец), *биюче* (танцор), *аптекачы* (аптекарь), *атучы* (стрелок). Эти существительные являются отглагольными. При субстантивации причастия настоящего времени утрачивают черты глагольности. Для обозначения пола лица в татарском языке к словам данной группы прикрепляются либо собственные имена (*Тимур очучы – летчик Тимур* (мужск.), *Дания очучы – летчица Дания* (женск.)), либо слова *ир кеше*, *хатын кеше* (*ир кеше биюче – мужчина-танцор; хатын кеше биюче – танцовщица*).

Сопоставляя суффиксы русского языка с татарскими аффиксами, мы можем пронаблюдать неравномерность их использования. Так, в русском языке для выражения женскости имен существительных используется в количественном отношении гораздо больше словообразовательных средств, нежели в татарском.

В татарском языке синтетический способ представляется наиболее сложным в плане определения родового признака существительного, так как в этой группе рассматривается, кроме нарицательных имен, также большое количество собственных. Главным показателем синтетического способа являются аффиксы выражения женскости **-а**, **-ә**, **-я(-ия)**.

Некоторые личные имена, вошедшие в татарский язык из арабского, а также некоторые старотюркские слова принимают аффикс **-а**, **-ә**, **-я(-ия)**, когда они обозначают лицо женского пола. Собственные мужские имена в татарском языке в большей степени имеют закрытый слог, а женские – открытый слог. Например, *Фатих* (мужск.) – *Фатиха* (женск.), *Фәрид* – *Фәридә*, *Рәшид* – *Рәшидә*, *Хәниф* – *Хәнифә*, *Нур* – *Нурия*, *Гали* – *Галия*, *Алмаз* – *Алмазия*, *Вәсим* – *Вәсимә*, *Дамир* – *Дамира*, *Илгиз* – *Илгизә*, *Ильмир* – *Ильмира* и т.д. Кроме того, личные имена являются семантически насыщенными. Так, в

паре *Илһам – Илһамия* элемент *илһам* значит «вдохновение, воодушевление», *Нәфис – Нәфисә* (изыщный, прелестный), *Камил – Камилә* (совершенный, полный: о характере человека).

Показателем принадлежности собственного имени к женскому полу служит также компонент *гәл*, переводимый на русский язык как *цветок* и по смыслу характерный только для женских имен: *Гәлшат* (имя образовано путем сложения слов *гәл + шат*, что в переводе на русский значит «*цветок + радостный*»), *Гәлнур* (*гәл + нур*; русск. «*цветок + луч солнца*»), *Гәлчәчәк* (*гәл + чәчәк*; русск. «*цветок + цветок*»), *Гәлҗимеш* (*гәл + җимеш*; русск. «*цветок + ягодка*»), *Айгәл* (*ай + гәл*; русск. «*месяц + цветок*»), *Язгәл* (*яз + гәл*; русск. «*весна + цветок*»), *Назгәл* (*наз + гәл*; русск. «*нежность + цветок*»).

Анализ личных женских имен указывает на функционирование не только синтетического способа выражения родового признака, но параллельно и семантического. Для татарского языка характерна взаимосвязь обоих способов.

Известно, что русский и татарский языки относятся к разным типам языков: русский – к языкам флективным, синтетическим с элементами аналитизма. Татарский – агглютинативный с ярко выраженным аналитизмом.

В агглютинативных языках каждый аффикс имеет какое-то одно значение. Различие между флексией флективных языков и «аффиксом-прилепой» [1: 14] в агглютинирующих языках обнаруживается в том, что флексия многозначна. Аффикс-прилепа не имеет параллельного тождественного показателя. В агглютинативных языках также могут использоваться и специальные слова, которые являются одним из средств выражения значения какого-нибудь грамматического признака.

Вследствие принадлежности русского и татарского языков к разным типам в каждом из них активно формируется определенная система выражения родовых признаков. В русском – семантико-синтетическая, в татарском – семантико-аналитическая. Однако в обоих исследуемых языках имеются исключения. Аналитический способ в татарском языке является прогрессирующим, активным, поскольку с его помощью можно точно определить родовой признак существительного.

Аналитический способ обозначения родовых признаков имен существительных заключается в том, что для различения людей и животных по биологическому полу используются специальные слова. В татарском языке в группе названий людей такими словами являются *ир* (мужчина), *кыз* (девочка), *хатын* (женщина). Эти слова прикрепляются к наименованиям людей в случае необходимости указания мужского или женского пола. Так, например, при употреблении слова *бала* в татарском языке, что значит «ребенок, дитя», родового указания может не требоваться, и тогда слово безразлично относится как к мальчику, так и к девочке. Однако при

необходимости указания на различие пола ребенка пользуются определяющими добавочными словами. Тогда получаются варианты *ир бала* (мальчик), *кыз бала* (девочка).

В современном русском языке слово *ребенок* по своим формальным признакам относится к категории существительных мужского рода. По семантике ребенком мы называем мальчика или девочку в пору его детства до отрочества. Для различия пола в русском языке мы не используем образования типа *мальчик-ребенок, девочка-ребенок*. А в татарском языке такое явление возможно.

С аналитическим способом выражения родовых отношений связано различие в татарском языке такой пары, как *ир кеше* (мужчина) – *хатын кеше* (женщина), где *кеше* переводится как «человек». Татарское *иптәши* в русском языке имеет эквивалент «друг, приятель, товарищ», значит, оно относится к мужскому полу. Для обозначения лица женского пола к указанному слову в татарском языке прикрепляется лексическая единица *кыз*. Тогда мы получаем *иптәши кыз*, что на русский язык переводится как «подруга».

Известно, что в русском языке параллельно с формированием категории рода формировалось и грамматическое значение этой категории. «Грамматическими значениями мужского, женского и среднего рода называются значения, которые представляют способность существительных определяться прилагательными в формах мужского, женского и среднего рода» [1: 59]. В русском языке основным способом выражения категории рода является синтаксический.

Обобщая все вышесказанное, можно констатировать, что грамматический род как языковая категория связан с наличием трех основных характеристик: значения, наличия формальных показателей-аффиксов и типа синтаксической связи. Так, если в русском языке наблюдается активность всех трех признаков, то в татарском лишь значение слова является господствующим средством выражения родового признака. Система формальных показателей-аффиксов связана с ограниченной группой слов – названий лиц. Согласование как синтаксическая связь не свойственна синтаксическому строю татарского языка.

Анализ способов обозначения родового признака в татарском языке показывает, что средств выражения женскости в нем по сравнению с русским языком гораздо меньше. «Значение женскости для русского языкового сознания является более существенным и обязательным для выражения, особенно при непринужденном общении» [2: 116]. Наши наблюдения приводят нас к выводу, что в татарском языке каждый из способов обозначения родового признака взаимодействует с другим. Лексический и синтетический способы связаны с аналитическим скорее всего в силу принадлежности татарского языка к агглютинативному типу.

Литература

1. Ахунзянов Э. М. Контрастивная грамматика: морфология русского и тюркского языков / Э. М. Ахунзянов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1987. – 151 с.
2. Виноградов А. А. Способы выражения оппозиции «женский-неженский» в русском и венгерском языках / А. А. Виноградов // Филологические науки. – 1991. – № 6. – С. 111-117.
3. Нуруллина Г. М. Формирование лингвокультурологической компетенции учащихся-билингвов (татар) при изучении категории рода русского языка: дис. ... канд. пед. наук / Г. М. Нуруллина. – Казань: КФУ, 2010. – 255 с.
4. Саяхова Л. Г. Компетентностный подход к изучению русского языка в учебниках для 10-11 классов школ гуманитарного профиля с обучением на тюркских языках: Пособие для учителя / Л. Г. Саяхова. – СПб.: Просвещение, 2009. 127 с.
5. Нуруллина Г. М. Способы обозначения родовых (половых) признаков в наименованиях людей в русском и татарском языках: лингвокультурологический аспект / Г. М. Нуруллина, М. Ю. Сафина // Язык в национально-культурном ракурсе: теория и практика: сборник статей. Выпуск 4 / Под общ. ред. Л. А. Мардиевой, Т. Ю. Щуклиной. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2019. С. 109-116.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ РКИ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ

К. А. Оганесян

Национальный университет архитектуры и строительства Армении
Республика Армения, г. Ереван

***Аннотация.** В статье рассматривается необходимость использования прецедентных текстов на уроках РКИ, способствующих развитию максимальной эффективности и грамотности учащихся-армян в коммуникативном акте с носителями изучаемого (русского) языка. Перед методистами-русистами Республики Армения стоит задача определения места и роли прецедентных текстов в процессе обучения РКИ.*

***Ключевые слова:** прецедентные тексты, межкультурная коммуникация, модернизация учебного процесса.*

Методисты Республики Армения, обучающие русскому языку как иностранному, большое внимание уделяют привитию учащимся фоновых знаний, касающихся России. Ведь не секрет, что реалии современной действительности требуют, чтобы учащиеся адекватно ориентировались в различных ситуациях межкультурной коммуникации, были бы достаточно мобильными, а также обладали внушительным запасом знаний в различных областях, равно как и умели ими грамотно пользоваться.

Преподавателям-русистам важно осознать, что практически вся наша жизнь находится именно в текстовом окружении. Ведь непосредственно

из различных текстов мы получаем важную информацию об окружающем нас мире, о нашем обществе, в котором мы живем. Следовательно, «каждый индивид характеризуется с помощью определенных текстов, равно как и выражает себя также через тексты» [2: 65].

Именно поэтому современная лингвистика (отечественная, российская, зарубежная) справедливо считает главным объектом своего изучения текст. Это естественным образом отражается и на соответствующих методических исследованиях и разработках. Так, например, можно констатировать, что на современном этапе в работах по методике преподавания РКИ серьезное внимание уделяется непосредственно единицам, обладающим частотной воспроизводимостью в русском языке, а также, с языковой точки зрения, устойчивостью как компонентного, так и грамматического состава.

Эти языковые единицы хорошо знакомы носителям русского языка, а также координативным билингам-армянам. Они реально отражают культурную и историческую память русского народа. В исследованиях современных ученых (лингвистов и методистов) эти единицы обозначаются устоявшимися терминами (*прецедентное высказывание, прецедентный текст, текстовая реминисценция, прецедентная текстовая реминисценция, логоэпистема, прецедентный феномен*).

Принимая за основу терминологическое словосочетание «**прецедентные тексты**», оговорим, что это автономные конкретные смысловые единицы речи, которые актуализируют существенную для коммуниканта так называемую фоновую информацию, таким образом апеллируя непосредственно к «культурной памяти» адресата.

Прецедентные тексты могут являть собой цитаты из популярных песен, анекдотов и пр. Главной их особенностью является то, что они знакомы практически любому носителю титульного (русского) языка. Более того, нередко они употребляются в речи в намеренно искаженном варианте, образуя новые словосочетания с помощью специального искажения либо переосмысления существующих в языке устойчивых выражений. Следует отметить, что при искажении прецедентных текстов и их переосмыслении, они, тем не менее, остаются доступными для понимания носителей русского языка.

Сегодня мы становимся очевидцами возникновения совершенно уникальной новой языковой и культурной среды, и, соответственно, – уже практически новой лингвистической реальности [1: 32]. Таким образом, на наших глазах появляется оригинальный тип новой культуры (скорее субкультуры). И совершенно естественно, что к этой новой культуре активно приобщается так называемая языковая личность. Все это непременно следует учесть в процессе обучения РКИ.

Анализ данных, полученных в результате наблюдения за студентами-армянами в процессе изучения РКИ выявил, что они, как правило, практически не осознают обобщенного смысла прецедентного текста. Более того,

они в большинстве случаев не понимают уместности и специфичности использования прецедентного текста в определенном контексте. Так, в экспериментальных целях студентам национальных (армянских) групп предлагалось объяснить значения отобранных нами прецедентных текстов, а также назвать конкретную речевую ситуацию, в которой может быть употреблен каждая из предъявленных прецедентных единиц. В результате учащиеся с большим трудом справлялись с подобными заданиями. Попытка справиться с проблемой нередко заканчивалась безуспешно, поскольку, студенты не были знакомы с исходным контекстом (или плохо знали его). Ведь прецедентное употребление единиц можно охарактеризовать метафорическим или обобщенным смыслом.

Проведенный анализ показал, что учащиеся воспринимают данные вкрапления в контекст как совершенно чуждые элементы высказывания. Именно поэтому на письме они оформляют их как цитаты. Более того, используя в речи какое-либо известное прецедентное высказывание студенты практически всегда делают это неосознанно. В некоторых же случаях учащиеся считают, что при использовании прецедентных текстов их речь будет более интересной.

Таким образом, начинать обучению использования прецедентных текстов в речи необходимо и логически оправдано именно с основного значения в источнике. Следует изначально привить умения использовать текст и первоначальном значении, и только после этого рассматривать его использование в обобщенном смысле. Только тогда учащиеся четко смогут осознать оригинальность использования прецедентных текстов в речи и правильно ориентироваться в коммуникативном акте с носителями русского языка.

Более того, в процессе обучения РКИ мы предлагаем использовать прецедентные тексты именно русской лингвокультуры: крылатые выражения, цитаты русских классиков, названия произведений. Сюда же можно отнести строки из популярных в России песен известных певцов/певиц, песни из кинофильмов, мультипликационных фильмов, музыкальных постановок и пр.

Нельзя обойти вниманием прецедентные имена. Причем при широкой трактовке понятия «прецедентный текст» в его состав можно включить и русские фразеологизмы, пословицы и поговорки русского народа, различные клише.

Во вполне устоявшейся лингвистической традиции прецедентные тексты (вербальные и невербальные) считаются знаками так называемого «второго уровня», которые принадлежат познавательной и эмоциональной базе определенного социокультурного (лингвокультурного) пространства [3: 28]. В разработке методической системы обучения РКИ для студентов национальной (армянской) аудитории в ракурсе использования в учебном процессе прецедентных феноменов следует четко очертить тот круг тек-

стов, которые наиболее органично и эффективно впишутся в учебный процесс. На наш взгляд, такими текстами являются прецедентные феномены средств массовой коммуникации и рекламы. Ведь именно СМИ и реклама в настоящее время оказываются в центре внимания студенческой молодежи. Более того, именно в этих видах коммуникации наблюдается активное стремление авторов текстов выработать новые оригинальные, нестандартные, нередко метафоричные средства выражения, а также уникальные формы образности, индивидуальные способы обращений к массовой аудитории, частью которой является студенчество.

Исследовав, а также систематизировав интересующий нас материал, мы сделали еще один вывод, а именно: прецедентные тексты могут успешно использоваться в процессе аккультурации студентов на уроках РКИ. Более того, прецедентные единицы считаются хрестоматийными, поскольку находятся в достаточно активном языковом употреблении носителями русского языка.

Таким образом, мы можем констатировать большой методический потенциал прецедентных феноменов при обучении русскому языку как иностранному. Эти единицы предоставляют методистам-русистам широкие возможности использования соответствующих текстов, способствующих наравне с усвоением русского языка одновременно проникать в новую (русскую) культуру как в *синхронном*, так и в *диахронном* аспектах, что представляется очень важным в аспекте аккультурации. Более того, современное осмысление некоторых исторических событий в средствах массовой коммуникации и изучение соответствующих текстов СМИ с прецедентными единицами на уроках РКИ даст возможность активизировать мышление учащихся, развить их умственные возможности. Кроме того, умело подобранный материал способствует не только приобретению соответствующих языковых и речевых навыков и умений, а также поможет аккультурации будущих специалистов, сформирует у них позитивную установку к восприятию русской культуры, что на современном этапе образовательного процесса представляется совершенно необходимым. Таким образом, воплощается требование гомогенности и цельности учебного процесса: *лингвокультурная информация извлекается из естественных форм языка и из аутентичных текстов.*

Мы считаем необходимым на уроках РКИ обязательное внедрение лингвокультурологического фактора как совокупности систематизированных фоновых знаний, овладение которыми в настоящее время необходимо при изучении любого иностранного языка. В данном случае именно лингвокультурология может и должна стать той необходимой базой, которая обеспечит стабильный мотивационный уровень, а также познавательную основу обучения русскому языку как иностранному и, в конечном итоге, будет содействовать аккультурации учащихся [4: 35].

Мы четко придерживаемся того мнения, что не языковой материал должен включаться в лингвокультурологический, а, наоборот, *лингвокультурологический аспект должен органически вплестаться в практический курс русского языка как иностранного, в учебники и учебные пособия по русскому языку.*

Подводя итог всему вышесказанному, оговорим, что знакомство с прецедентными текстами, равно как и с их трансформацией (что свойственно языку СМИ и рекламы) учащихся весьма целесообразно. Здесь мы хотим акцентировать именно трансформированные тексты, поскольку именно они могут провести чёткую границу между сознательным изменением либо формы, либо содержания прецедентного феномена, используя языковую игру или намеренные ошибки в воспроизведении устойчивых единиц. Более того, здесь можно говорить и о намеренном искажении существующих в сознании носителей русского языка фразеологических оборотов (которые некоторые ученые рассматривают как прецедентные единицы), что направлено на актуализацию в сознании носителей русского языка или индивидов, владеющих языком на соответствующем уровне, определенных культурных реалий, непосредственно связанных с прецедентным текстом.

Считаем необходимым отметить, что исследователями выявлена и другая весьма тревожная тенденция. В данном случае речь идет о высокой частотности употребления в обычной разговорной речи новых словосочетаний, представленных с намеренным искажением прецедентного феномена. При этом использование в современном русском языке искаженных вариантов рассматриваемых единиц заметно превосходит использование непосредственных первоисточников.

В студенческой среде наблюдается также тотальное снижение фразеологической грамотности как в родном (армянском), так и в изучаемом (русском) языках. Задача преподавателя РКИ состоит в том, чтобы объяснить на наглядных примерах, что грамотное и адекватное употребление фразеологических единиц, а также трансформированных прецедентных феноменов придаёт речи выразительность, оригинальность и своеобразие, при этом подчеркивается индивидуальность адресанта. Поэтому представляется логически оправданным уделять на уроках РКИ особое внимание русским фразеологическим единицам практически на всех этапах обучения.

Таким образом, перед методистами-русистами РА стоит задача определения места и роли прецедентных текстов в процессе обучения РКИ. Следует выявить набор прецедентных единиц, необходимый для реального дискурса студентов-армян, а также разработать систему включения этих единиц в процесс преподавания русского языка как иностранного в РА.

Литература

1. Дешпанде С. А. Реализация лингвострановедческого аспекта национально-ориентированного учебника русского языка для иностранцев / С. А. Дешпанде. – М., 1985.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М., 2004. – С. 216.
3. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация / А. П. Садохин. – М.: Альфа-М, 2011.
4. Фарисенкова Л. В. Усиление мотивации речевой деятельности студентов-нефилологов на завершающем этапе обучения в языковом страноведческом спецкурсе / Л. В. Фарисенкова. – М., 1988.
5. Оганесян К. А. Прецедентные тексты в системе обучения РКИ в Республике Армения / К. А. Оганесян // Русский язык за рубежом. – 2022. – № 3. – С. 26-31.

РУССКИЕ ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: МЕТОДЫ ОПИСАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ

М. Н. Пашкова, О. В. Авшар

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
Россия, г. Санкт-Петербург

***Аннотация.** В статье рассмотрены русские пословицы и поговорки как лингвокультурологический феномен; проанализированы основные методы описания пословиц и поговорок в российской паремиологии; приводится характеристика основных трудностей употребления пословиц и поговорок иностранными учащимися при общении на русском языке; описываются ошибки при употреблении пословиц и поговорок.*

***Ключевые слова:** паремиология, пословицы, поговорки, лингвокультурология, иностранные учащиеся, РКИ.*

На сегодняшний день особой сложностью для методики преподавания русского языка как иностранного является знакомство иностранных студентов с национальной культурой через фольклорный текст, представленный пословицами и поговорками – квинтэссенцией мудрости и опыта предков.

Как выразитель исторического опыта, связанного с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей, фольклорный текст, безусловно, является весьма благодатной почвой для изучения иностранного языка. Однако вопрос обучения иностранцев правильному, а главное – уместному, использованию пословиц и поговорок в речи сопряжен для методики преподавания РКИ с определенными профессиональными вызовами, так как введение в урок по русскому языку подобного материала зачастую происходит некорректно. Отсюда возникает ряд стандартизированных заданий, предлагаемых для проявления творческих способностей учащихся: практически на любом

уроке РКИ имеют место письменные или устные высказывания по темам «Мой дом», «Моя семья», «Погода в России» и т.п.

Если предварить выполнение подобных работ рассказом о пословицах и поговорках, наиболее старательные из учеников с большой вероятностью сделают попытку применить теорию на практике и встроит их в рассказ, и в ряде случаев это будет неуместным. То, что для носителя языка представляется стандартным и воспроизводимым, для иностранца «долгое время является языковым украшением или элементом игры» [2: 39].

Так, очевидно, что выражение *У него не все дома*, воспроизводимое в речи носителя в готовом виде, нагружено эмоционально и находится в сильной зависимости от стиля речи, речевого жанра и контекста. То есть для понимания данной единицы иностранцу явно недостаточно знания грамматической системы, которое позволяет сконструировать фразу с нуля – необходима поддержка преподавателя, который даст подробный комментарий, а также обширный контекст употребления. Например:

- *Знаешь, он сказал мне, что на занятия ходить не нужно, потому что на экзамене эти темы спрашивать не будут.*

- *Не слушай его. У него не все дома.*

Другая проблема, связанная с введением паремий в качестве дидактического материала на уроках по РКИ, касается культурного бэкграунда и языкового опыта самих преподавателей, ведь иногда даже носители языка не понимают смысл той или иной единицы. В связи с этим момент объяснения значения паремии, который в идеале должен сопровождаться и лингвокультурологическим комментарием, часто бывает осложнён незнанием этимологии и спектра имеющихся значений пословицы или поговорки. Для снятия этой методологической сложности необходимо пользоваться словарями, а также иметь представление о паремиологии как самостоятельной дисциплине гуманитарного знания.

Большинство паремиологов включают в понятие «паремия» пословицы и поговорки. В. М. Мокиенко замечает, что «до сих пор в народной речи, у писателей и журналистов и у носителей языка, не искушенных в терминологических нюансах паремиологии, термины пословица и поговорка употребляются недифференцированно» [4: 6]. С мнением ученого соглашаются и слависты – практикующие преподаватели РКИ. Так, Л.Б. Кацюба, доцент РУДН, автор монографии «Лицо глагола в русских пословицах: семантико-грамматические и лингвокультурологические аспекты» пишет: «в ходе анализа современных отечественных энциклопедических лингвистических словарей, а также терминологических, специальных словарей русского языка было установлено, что нелингвистический термин *пословица* сегодня употребляется гораздо чаще, чем *паремия*» [3: 65].

В словаре В. И. Даля от 1863 года *пословица* определена как «нравоучительное слово», то есть подчеркивается назидательная, дидактическая

функция паремии, как и в притче. Даль также пишет: «пословица – коротенькая притча; обиняк, с приложением к делу, понятый и принятый всеми. Но «одна речь не пословица»; «поговорка – окольное выражение, переносная речь, простое иносказание, обиняк, способ выражения, но без притчи, без суждения, заключения, применения» [1: 14].

Л.Б. Кацюба отмечает, что «термин *паремия*, синонимичный *пословице*, употреблен в современных словарях, направленных на освещение терминологической базы «речевых» дисциплин, таких как культура речи, стилистика, риторика, а в общелингвистических, в том числе и терминологических словарях, в большинстве случаев по-прежнему используется термин *пословица* без указания на знаковую природу этой единицы в отличие, например, от термина *фразеологизм*» [3: 65].

На наш взгляд, в практике преподавания РКИ стоит также уделять внимание иностранным обучающихся на разницу между пословицей и поговоркой, которая постигается через сравнительный анализ между синтаксическими особенностями пословицы (предложение) и поговорки (словосочетание), по своей форме, приближающейся к фразеологизму. Предлагаемые для сравнения единицы могут быть объединены по тематическому принципу.

Вернемся к поговорке «У него не все дома». Ее можно дополнить и другими выражениями, соотносимыми с темой безумия в малых жанрах фольклорной прозы – например, пословицей «До седых волос дожил, а ума не нажил». Студентов можно спросить, в чем, на их взгляд заключается основное различие между двумя высказываниями, обратив внимание на глагольные формы и сам тип предложения – простое/сложное, односоставное/двусоставное. Эта беседа позволит выявить атрибутивную природу первого высказывания – поговорки «У него не все дома», хорошо укладывающейся в структуру сложного предложения с придаточным определительным, в формировании которого ключевую роль играет союзное слово «который». Так, на уроке студентов можно попросить составить предложения по модели: *Это человек, у которого.../Я познакомилась с парнем, у которого.../ Я перестал дружить с девушкой, у которой....*

В свете методической науки на первый план выдвигается прагматический аспект изучения паремий, который раскрывает особенности бытования пословиц и поговорок в речи носителя, специфику их употребления и основные функции, выполняемые единицами данного языкового пласта.

Необходимо учитывать, что паремия – как заместитель творческого мыслительного и речевого акта – «работает в определенных контекстах, проявляясь в речи при необходимости: а) эмоционального усиления высказывания; б) заполнения паузы; в) обобщения сказанного; г) адекватного реагирования на высказывание собеседника и высказывание при этом ценной мысли; д) создания условия для языковой игры; е) смещения смысловых акцентов с одного объекта на другой» [2: 39].

Из этого следует, что пословицы и поговорки усваиваются обучающимися лишь вместе с контекстом их употребления в связи с их экстралингвистической нагруженностью, ведь у паремий она «сравнительно выше, чем у других стандартизированных структур» [2: 39].

Особенно значение в аспекте преподавания РКИ играет сам отбор пословиц и поговорок при подготовке к уроку. Например, русская пословица *Баба с возу – кобыле легче*. Среди носителей языка выражение является узнаваемым и частотным, однако для иностранных обучающихся всё в ней представляет сложность. Во-первых, сама лексика: *баба, воз, кобыла*, а также грамматические особенности, выражающиеся в подборе нестандартного окончания для существительного в родительном падеже; отсутствие глагола; культурная мотивировка ситуации. Кроме того, в европейской аудитории данная пословица, как и огромное количество единиц из знаменитого словаря В.И. Даля (в том числе, о женщинах: *Пей вино, а не брагу, люби девку, а не бабу; Скачет баба задом и передом, а дело идет своим чередом* и пр.) может быть воспринята как сексизм даже несмотря на то, что само слово *баба*, обладающее целым шлейфом негативных коннотаций в сознании русских, для иностранца является нейтральным.

Таким образом, преподаватель должен строго и скрупулёзно подходить к принципу отбора устойчивых выражений для урока, если они служат неким иллюстративным материалом к предлагаемой грамматической или лексической теме. Столь же внимательно к отбору паремий стоит подходить и в обратной ситуации, когда фольклорный текст выступает как полифункциональное единство – как цель и как средство формирования навыков в различных видах речевой деятельности. В этом случае, на наш взгляд, целесообразно обращаться к существующей в паремиологии классификации устойчивых выражений.

Литература

1. Даль В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/dal/06.php (дата обращения: 20.05.2023).
2. Деменева К. А. Пословицы и поговорки на уроках РКИ / К. А. Деменева // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 6 (241). – С. 38-44.
3. Кацуба Л. Б. Определение паремии (лингвистический аспект дефиниции) / Л. Б. Кацуба // Вестник Южно-Уральского университета. Серия: Лингвистика. – 2013. – № 1. – Т. 10. – С. 65-67.
4. Мокиенко В. М. Современная паремиология. Лингвистические аспекты / В. М. Мокиенко // Мир русского слова. – 2010. – № 3. – С. 6-20.

ЭКСКУРСИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: НЕКОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ

Е. С. Седова

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
Россия, г. Челябинск

***Аннотация.** В статье обобщен опыт работы с иностранными студентами и определена роль экскурсии в практике преподавания РКИ. Рассматриваются некоторые направления экскурсионной деятельности на материале культурных мест города Челябинска: экскурсии в исторические и специализированные музеи, экскурсии в художественные музеи и галереи, познавательные прогулки по городу, экскурсии в библиотеки. Экскурсии в обучении РКИ ориентированы на формирование коммуникативной, социокультурной, лингвокультурной компетенций.*

***Ключевые слова:** экскурсия, этапы работы, РКИ, лингвокультурология, коммуникативные навыки, социокультурная компетенция.*

Экскурсионная работа в процессе изучения русского языка как иностранного необходима, поскольку одновременно решается несколько задач, связанных с социализацией, расширением страноведческих знаний и кругозора иностранных обучающихся, развитием лингвокультурологических и социокультурных компетенций, совершенствованием коммуникативных навыков и т.д. Экскурсии являются прекрасным дополнением к общему языковому курсу. В рамках данной статьи речь пойдет о направлениях экскурсионной работы. Целевая аудитория – слушатели подготовительного отделения.

Обратившись к теоретическому осмыслению понятия «экскурсия» (от лат. *excursio* – «поездка»), можно заключить, что экскурсия (от лат. *excursio* – «поездка») – это «форма организации учебно-воспитательного процесса, позволяющая знакомить учащихся со страной изучаемого языка и условиями функционирования языка в конкретной речевой среде. В ходе экскурсии реализуются цели обучения» [1: 351]. Экскурсии могут проходить как в аудитории (виртуальные туры, просмотр документальных фильмов, роликов и т.д.), так и за ее пределами.

Работая в смешанной группе, выход в свет всегда событие как для преподавателя, так и для студентов. Безусловно, этому предшествует подготовительный (предэкскурсионный) этап, который включает знакомство с лексикой, чтение текстов; затем следует основной этап – сама экскурсия; завершается все подведением итогов (обсуждение, творческие работы, викторины, опросники и т.д.). Иногда подготовительный этап намеренно исключается с целью полного погружения в языковую среду, чтобы студенты, оказавшись в ситуации экстремальной коммуникации, способны были проявить свои коммуникативные навыки без оглядки на преподавателя. Без-

условно, это небольшой стресс, но в этом есть и свои плюсы – можно переспросить, перефразировать свою мысль, чтобы быть понятым, активнее взаимодействовать со своими одноклассниками, общаясь не с помощью языка-посредника, а на изучаемом языке. В смешанных группах такая практика доказала свою эффективность, поскольку иногда у студентов нет языка-посредника, и они вынуждены использовать только русский язык.

Опираясь на опыт работы с иностранными обучающимися, можно выделить следующие направления экскурсионной деятельности на материале культурных мест города Челябинска. Отметим, что только этими маршрутами мы не ограничиваемся, но в рамках данной статьи сосредоточим свое внимание на основных направлениях, доказавших свою эффективность: 1) экскурсии в исторические и специализированные музеи; 2) экскурсии в художественные музеи; 3) экскурсии по городу; 4) экскурсии в библиотеки. Рассмотрим это более подробно.

1. Экскурсии в исторические и специализированные музеи (примеры: Исторический музей Южного Урала г. Челябинска, Музей почтовой связи).

Государственный исторический музей Южного Урала – это уникальная сокровищница историко-культурного и духовного наследия края [4]. Посещение данного культурного объекта представляет интерес, прежде всего, к истории Южного Урала: народах, проживавших на этой обширной территории, традициях, культуре, уникальной природе и т.д. Кроме того, в музее хранится самый большой фрагмент челябинского метеорита весом 600 кг, извлеченный со дна озера Чебаркуль в 2013 г. Экскурсия по музею может быть обзорная или подробная с посещением одного конкретного зала. Так, например, зал природы и древней истории уместно посещать, когда на занятиях была введена и отработана лексика по теме «Животные» (или «Природа»). В этом зале студенты могут узнать о животных ледникового периода, увидеть огромного шерстистого носорога (это научная реконструкция животного, а череп с нижней челюстью и кости – подлинные предметы – находятся в отдельной витрине), расширить и углубить свои представления о регионе, в котором они проживают – богатейшей уральской земле (геологическая коллекция музея). В этом же зале расположены фрагмент метеорита и части скелета 17-метрового мозазавра, обнаруженные на берегу реки Течи Челябинской области.

Для студентов начального уровня экскурсия в зал природы будет вполне достаточна, чтобы вспомнить названия животных. Для студентов продвинутого уровня материал дается в расширенном виде с историческим, культурологическим экскурсом и деталями. В качестве подготовительной работы может быть чтение текстов с официального сайта музея или специально подготовленные и адаптированные преподавателем материалы по истории края. Завершающим этапом может быть тест или опрос, что позволяет проверить, как усвоена информация. Интересная практика – оставить отзывы о посещении музея.

Вызывает интерес у студентов и Музей почтовой связи г. Челябинска. Здесь на разнообразных экспозициях представлен целый пласт истории почты и почтового дела не только Челябинской области, но и всей страны. Подготовительная работа включает знакомство с тематической лексикой, а также повторение уже известных слов (отправитель, получатель, адресат, адресант, штемпель, заказное письмо, письмо с уведомлением, индекс и т.д.). Важно обратить внимание студентов и на устаревшую лексику. Метод наглядности позволяет лучше запоминать новые слова. Также к данному этапу можно отнести просмотр мультфильмов «Почта» (Союзмультфильм, 1964), «Трое из Простоквашино» (Союзмультфильм, 1978), «Почтовая рыбка» (Союзмультфильм, 1976), а если позволяет время – обратиться к фильму «Счастье в конверте» (2019).

Посещение Музея почтовой связи – это настоящее путешествие во времени. Если исторический музей можно посещать без экскурсии, то в музее почтовой связи, напротив, нужен подробный рассказ об экспозициях, на которых представлена история почты и ее развитие. Здесь можно увидеть почтовую технику и атрибутику, форменную одежду и рабочее место почтальона, почтовые ящики, посылки, почтовые издания, открытки из разных уголков мира, именные вещи и т.д. В зале «Быт почтовика» хранятся интересные старинные предметы быта главного персонажа выставки – студенты словно приходят в гости к почтовому работнику. Рассказ экскурсовода сопровождается демонстрацией разных предметов. Метод наглядности позволяет лучше запомнить новые слова, которые проговариваются студентами вслед за экскурсоводом, а мини-опрос в игровой форме позволяет закрепить материал: *Когда в Челябинске заработала первая почтовая станция? Что такое почтовая тройка? Как выглядела рабочая форма почтальона, какого цвета она была? Какая рабочая форма у работников почты сегодня?*

На выставке можно принять участие в мастер-классах по написанию писем пером и чернилами, складыванию конвертов-треугольников и т.д. Также обучающиеся могут подписать сувенирные открытки и отправить их.

Итак, экскурсии в специализированные музеи позволяют узнать больше о регионе проживания, традициях, культуре Южного Урала, быте русского человека в разные исторические периоды. Также закрепляется выученная лексика по отдельным тематическим блокам, отрабатываются навыки письменной речи. Безусловно, невозможно ограничиваться только этими двумя культурными объектами. Мы обратились лишь к некоторым примерам.

2. *Экскурсии в художественные музеи* направлены на расширение культурологического кругозора обучающихся, формирование духовных ценностей. Это возможность выучить новые тематические группы слов, прикоснуться к прекрасному, получить эстетическое наслаждение и т.д. Можно выделить несколько видов работы в музее: обзорная экскурсия (проводится при первом визите на языке-посреднике или русском языке) или тематическая

(выставка с полотнами отдельного художника, полное погружение в информационный поток и языковую среду; мероприятие проводится без перевода, многое приходится понимать студентам на визуальном уровне).

На выставке можно поработать с конкретными картинами, что, как отмечает Т.Л. Жаркова, является «поводом для выхода в речь, для развития мышления, языковой догадки» [3: 139]. На уроках РКИ мы также работаем с картинами и тут важно «отобрать произведения искусства, богатые содержанием, с глубоким подтекстом, проблемным видением мира и человека» [3: 140]. В пространстве галереи или музея на выставках уже отобраны знаковые для творчества того иного художника шедевры, и преподаватель сам определяет, с чем именно он будет работать. Как может быть организована работа в арт-пространстве? Вопросы общего плана по работе с картинами: *Как бы вы назвали эту картину и почему? Какие образы нам представил художник? Какие цвета он использовал? Какой сюжет мы видим на картине? Напишите (или выскажите) свои фантазийные мысли и идеи по поводу расширения сюжета картины – что нам не показал художник? Можем ли мы озвучить картину? О чем говорят герои? О чем они молчат?* И т.д.

Приведем примеры работы с конкретными полотнами. И.К. Айвазовский «Шторм» (1861) – *Какие чувства у вас вызывает эта картина, какое настроение? Какой образ является центральным? Как вы думаете, что произошло?* И т.д. В. Пестель «Портрет Владимира Татлина с бандурой» (1916) – *Какие образы вы видите? Что такое бандура? Все ли вам понятно, что хотел изобразить художник на картине?* И т.д.

Отметим, что примеры картин из авангардной живописи сильнее стимулируют речевую деятельность студентов, развивают фантазию студентов, а некоторых вдохновляют на творчество.

Итак, посещение художественных музеев приобщает студентов к прекрасному, разговор о картинах развивает коммуникативные навыки, повышает мотивацию к изучению русского языка.

3. *Экскурсии по городу* являются интересным времяпрепровождением. Это знакомство с городом, его историей, возможность прочувствовать атмосферу каждого не замеченного ранее уголка. В научной литературе находим немало примеров таких уроков-экскурсий: так, Н. Ю. Валяева описывает учебную экскурсию по Нижегородскому Кремлю [2], Д. А. Петровская – по Минску [5], К. А. Попова – по московским бульварам [6] и т.д.

Хорошим подспорьем в работе является приложение-путеводитель по популярным туристическим местам Челябинской области «Нескучные путешествия по Уралу». Здесь можно найти готовые экскурсии и захватывающие маршруты по Южному Уралу, подробные описания туристических объектов и фотографии основных достопримечательностей. Это приложение может быть использовано студентами в плане самостоятельной работы.

В отличие от других видов экскурсии, прогулка по городу может быть организована таким образом, что гидами выступают сами студенты: они заранее готовят информацию о каком-либо объекте и рассказывают о нем. На экскурсии выбирается несколько маршрутов, гидов в зависимости от уровня языковой подготовки студентов. Например, центральная пешеходная улица города Челябинска Кировка. Здесь много ресторанов, магазинов, но расположены они в старых исторических зданиях, которые в конце XIX–начале XX века были купеческими домами. Например, в доме по ул. Кирова, 98, сейчас располагаются музыкальный салон, где можно купить музыкальные инструменты, обувной магазин, магазин этнических товаров. А что было там раньше? Студент-гид рассказывает, что это здание было построено в 1897 г. и принадлежал купцу Василию Петровичу Комольцеву, который занимал пост главы города, а его сын был казначеем, общественным и политическим деятелем. В здании располагались магазины купца, где можно было купить сельскохозяйственные товары и посуду. Кроме лингвокультурологической мы решаем и коммуникативную задачу. Информация дает студентам пищу для размышлений: *что здесь было и что стало? Какие магазины находятся в этом доме сейчас? Что там продают? Что можно купить?* И т.д.

Другие примеры – это здания на ул. Кирова, 94 (раньше здесь была мастерская портного И.А. Иванова и магазин готовой одежды, а сейчас тут бары, караоке-клуб, ресторан и т.д.), аптека-музей на ул. Кирова, 141, и другие интересные объекты. Отдельно можно остановиться на других достопримечательностях – площади Ярославского перед оперным театром им. М. И. Глинки, картинной галерее и др.

Итак, экскурсии по городу – это всегда коммуникация, а для студентов-гидов это также получение навыков публичного выступления.

4. *Экскурсии в библиотеки* могут быть достаточно разнообразными. Опыт сотрудничества и взаимодействия с челябинскими библиотеками был описан в статьях автора данной публикации [7], [8]. Из нового и актуального добавим участие в мероприятиях «Библионочи», поскольку это тоже своего рода знакомство с творческим пространством библиотеки, не формальный тур, а интерактив, мотивация к чтению и обучению.

Среди других экскурсий по местам города также можно назвать экскурсии в закулисья театров (оперный театр, театр кукол), учебные заведения (например, институт культуры, школа искусств), к мемориалам Победы и т.д.

Таким образом, описанные выше направления не исчерпывают большой пласт экскурсионной работы с иностранными студентами. Экскурсии в обучении РКИ ориентированы на формирование коммуникативной, социокультурной, лингвокультурной компетенций. Экскурсионная деятельность помогает студентам быстрее усваивать информацию, развивать память и нестандартное мышление.

Литература

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Валяева Н. Ю. Учебная экскурсия в преподавании РКИ: учебно-методическое обеспечение и особенности организации / Н. Ю. Валяева // Обучение, тестирование и оценка: Материалы Международной конференции. Вып. 20. – Нижний Новгород: изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2021. – С. 33-36.
3. Жаркова Т. Л. Искусство на уроке по развитию речи / Т. Л. Жаркова // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. – Москва: Русский язык. Курсы, 2009. – 336 с.
4. Официальный сайт Государственного исторического музея Южного Урала [Электронный ресурс]. – URL: http://www.chelmuseum.ru/spetsialists/scientific_publications/muzej/#content (дата обращения: 19.05.2023).
5. Петровская Д. А. Экскурсия как вид работы при обучении РКИ / Д. А. Петровская [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bsnu.by/files/84ce7fb48a120874f6c47a14e574dc4b/> (дата обращения: 19.05.2023).
6. Попова К. А. Учебная экскурсия как способ формирования социокультурной компетенции в процессе обучения РКИ / К. А. Попова // Вестник науки и образования. – 2019. – №6-1 (60) [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-ekskursiya-kak-sposob-formirovaniya-sotsiokulturnoy-kompetentsii-v-protseesse-obucheniya-rki> (дата обращения: 19.05.2023).
7. Седова Е. С. Учим русский язык как иностранный в библиотеке (из опыта работы) / Е. С. Седова // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие : XXIII Кирилло- Мефодиевские чтения (24 мая 2022 г., Москва). – Москва: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2022. – С. 1020-1025.
8. Седова Е. С. Внеаудиторная работа с иностранными студентами из смешанных групп / Е. С. Седова // Преподавание русского языка за рубежом в эпоху коронавируса : международный сборник научно-методических статей. – Вып. 4. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2021. – С. 336-349.

РАЗДЕЛ IV

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ / ИНОСТРАННОМУ

МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В АДАПТАЦИИ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Т. Н. Базванова

Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство)

Ю. В. Никишина

Московский автомобильно-дорожный институт
Россия, г. Москва

***Аннотация.** В данной статье мы исследуем применение мультимодальных технологий в адаптации учебных пособий по русскому языку для иностранных студентов. В работе рассматриваются различные типы мультимодальных технологий и их использование при адаптации учебных пособий. Особое внимание в статье уделено интерактивным учебникам, которые представляют собой электронные версии учебников, содержащих мультимедийные элементы, такие как аудио- и видеоматериалы, графику и интерактивные упражнения. Данная тема является актуальной для современного образования, так как учебные пособия являются важным фактором успешности обучения студентов и должны соответствовать всем требованиям педагогической науки и технологий, то есть быть не только информативными, но и интерактивными, мультимедийными и адаптированными к потребностям обучающихся, учитывая новейшие тенденции науки и техники.*

***Ключевые слова:** мультимодальные технологии, адаптация учебных пособий, русский язык как иностранный, интерактивные учебники, мультимедийные элементы, современное образование.*

В современных условиях, когда технологии развиваются стремительными темпами, использование мультимодальных технологий в обучении становится все более актуальным, поэтому всё больше образовательных учебных заведений строят свою работу на основе их внедрения в учебный процесс, включая в различные его части:

- при проведении лекций и семинаров, в которых мультимедийные элементы могут использоваться для демонстрации примеров и иллюстраций;
- для выполнения заданий и тестов (в виде интерактивных заданий и тестов);
- для семантизации лексики;

- для создания тестов и заданий на самопроверку и т.п.

Таким образом, мультимодальные технологии могут использоваться в разных видах учебной деятельности, что позволяет сделать обучение более интерактивным, удобным и эффективным. Следует отметить, что мультимодальные технологии могут помочь преподавателю адаптировать учебное пособие в соответствии с потребностями студентов-иностранцев и тем самым снизить временные затраты для подготовки учебного материала к занятиям, с одной стороны, а, с другой стороны, значительно облегчить процесс изучения русского языка учениками, так как, согласно теории мультимедийного обучения, разработанной Р.Э. Мейером, эффективность процесса обучения увеличивается при использовании синхронного представления вербального и визуального материала, в процессе которого мозг должен одновременно кодировать визуальную и звуковую информацию [1].

Учебное пособие, имеющее функции настройки в соответствии с индивидуальными запросами студентов, способно значительно повысить их мотивацию к обучению, позволяя не просто читать текст, а взаимодействовать с содержанием, выполнять интерактивные задания, прослушивать и просматривать аудио- и видеоматериалы, создаёт гибкую систему обучения [2]. Кроме того, мультимодальные учебники более экологичны и экономичны, чем бумажные пособия, не требуют больших затрат на печать и доставку и позволяют сократить время на подготовку и проведение уроков, так как могут содержать готовые интерактивные задания и тесты.

Для адаптации учебного пособия преподаватель может использовать следующие мультимедийные элементы: аудио- и видеоматериалы, графические изображения, интерактивные упражнения, позволяющие создавать более доступный и интересный учебный материал, оперативно заменяя текстовый материал по мере потери его актуальности и соответствию культурно-языковому запросу обучающихся в группе.

Мультимодальные технологии позволяют как создавать новые, так и адаптировать уже существующие учебные пособия, которые учитывают индивидуальные потребности студентов, предлагая выбор заданий по уровню сложности, в зависимости от темы урока или уровня подготовки студентов, что также существенно повысит качество обучения.

Таким образом, учебное пособие, адаптированное с помощью мультимедийных технологий, приобретает ряд следующих преимуществ перед традиционным, изложенным на бумажном носителе:

1. Интерактивность, т.е. оно содержит различные интерактивные элементы, позволяющее обучающимся лучше понимать материал и взаимодействовать с ним. Например, можно использовать и заменять при необходимости текст, видео- и аудиофайлы, гиперссылки на дополнительные материалы или интерактивные задания и викторины.

2. Адаптивность, ориентированность на индивидуальные потребности студентов, учитывая уровень их знаний и способности, при которых каждый

обучающихся может продвигаться в своем темпе и получать необходимую помощь и поддержку от преподавателя.

3. Доступность. Электронные учебные пособия могут быть легко доступны из любой точки мира (при необходимости удалённого обучения), что позволяет изучать материал в любое удобное время (единственное необходимое условие – доступ к сети Интернет). Кроме того, такой формат учебника не требует большого количества носителей информации.

4. Формирование навыков работы с технологиями. Использование электронных учебников помогает ученикам развить навыки работы с технологиями и улучшает компьютерную грамотность, что является важным компетенциями в современном мире.

Можно сделать вывод, что мультимодальные технологии являются эффективным средством для адаптации учебных пособий для иностранных студентов с целью создания качественного педагогического инструмента [3] в условиях развивающихся технологий, обеспечивая более точечный подход к обучению, что и способствует улучшению результатов студентов и преодолению ими языковых и культурных барьеров.

Приведем примеры заданий с применением мультимодальных технологий в учебных пособиях:

- видео и аудио-материалы для обучения произношению и аудированию;

- изображения (рисунки, комиксы, фотографии) и графики, чтобы визуализировать языковые конструкции или создать зрительную поддержку изучаемому тексту;

- интерактивные задания для стимулирования активного участия студентов в процессе обучения;

- задания, направленные на осуществление устного вербального общения с носителями изучаемого языка и практики языковых навыков в реальном времени посредством онлайн-ресурсов;

- задания с использованием анимации и видеороликов для демонстрации процессов и явлений, которые трудно объяснить словами, например, химические реакции или физические законы;

- цифровые карты и интерактивные географические приложения для изучения географии и культуры стран, где используется изучаемый язык.

- мультимедийные словари и энциклопедии для расширения словарного запаса и получения дополнительной информации по теме урока.

- онлайн-игры и приложения для обучения грамматике и правописанию, которые могут быть интересными и мотивирующими для студентов. [4]

С использованием перечисленных выше мультимодальных технологий адаптации учебных пособий и интерактивных заданий коллективом кафедры русского языка как иностранного подготовительного факультета Института международного образования был разработан и представлен на

платформе образовательных инноваций ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н.Косыгина» "Интенсивный курс русского языка как иностранного и культуры речи для начинающих". Данный курс предназначен для обучения русскому языку как иностранному на уровне А1 и включает в себя теоретический материал, необходимый для понимания русского языка на элементарном уровне, а также практические задания, помогающие закрепить изученное (11 тем-уроков). Каждый урок включает в себя словарь-гlossарий, лекцию (видео) на русском языке и аудио-перевод на разные языки, упражнения, интерактивные тесты, задания для аудирования, дополнительный иллюстративный и видео материал, лингвострановедческий материал в разделе «Культура речи» (рис.).

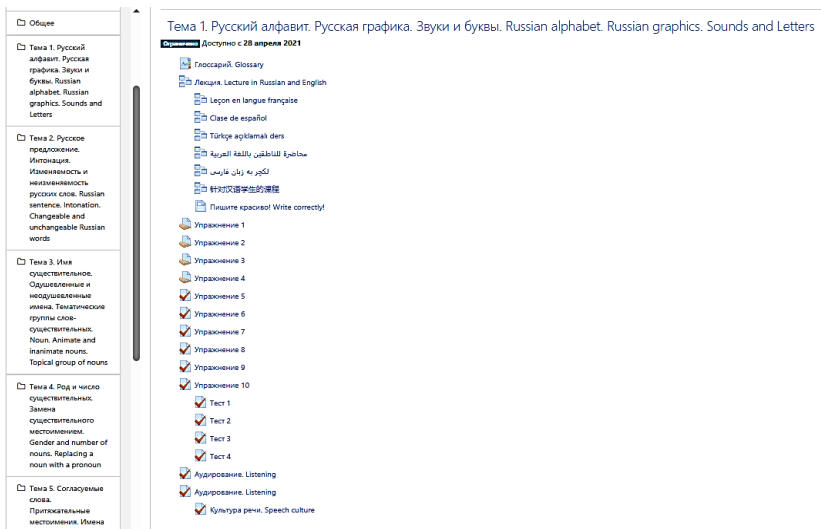


Рисунок. Структура учебного курса

Разработанное учебное пособие содержит интересные и актуальные тексты, упражнения и задания, которые помогут студентам самостоятельно проверять правильность их выполнения и получать оценки-баллы. Финальный результат суммируются на основе рейтинг-плана с учётом всех видов и форм работы студентов, а также их активности. Учебный материал пособия полностью соответствует уровню обучения – А1 и может быть как обновлён (упражнения, тексты), так и заменён (тесты) на новый при необходимости.

Итак, мы можем сделать вывод, что использование мультимодальных технологий в адаптации учебных пособий представляет собой важный инструмент для создания более совершенных, универсальных и модульных образовательных материалов. Мультимодальные технологии позволяют создавать более интерактивный, динамичный и наглядный контент с помощью

комбинации различных типов информации, таких как текст, видео, аудио и графика, что делает возможным более удобное и эффективное использование учебного материала как для студентов, так и для преподавателей. Более того, при использовании мультимодальных технологий такой контент может быть адаптирован под различные уровни сложности и стили обучения, что повышает уровень охвата и эффективности при использовании.

Ориентированные на индивидуализацию, такие варианты материалов становятся более доступными для студентов и позволяют им использовать автономную обучающую систему, что может оказаться особенно полезным в условиях обучения на удалении или при обучении на соответствующих онлайн-платформах.

В целом, использование мультимодальных технологий для адаптации учебных пособий открывает новые перспективы в области образования и позволяет создавать более гибкие и эффективные образовательные программы.

Литература

1. Монахова Г. А. Мультимодальные технологии в учебном процессе высшей школы / Г. А. Монахова, Д. Н. Монахов // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 11 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multimodalnye-tehnologii-v-uchebnom-protse-sshe-vysshey-shkoly> (дата обращения: 01.06.2023).

2. Мельникова К. А. Использование мультимодальных методов преподавания и цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку в современной школе / К. А. Мельникова // The Newman in Foreign policy. – 2018. – № 45 (89) [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-multimodalnyh-metodov-prepodavaniya-i-tsifrovyyh-tehnologiy-v-protse-sshe-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-sovremennoy-shkole> (дата обращения: 01.06.2023).

3. Стрельчук Е. Н. Педагогический инструментарий: сущность, употребление и роль понятия в российской и зарубежной педагогике / Е. Н. Стрельчук // ПНиО. – 2019. – № 1 (37) [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-instrumentariy-suschnost-upotreblenie-i-rol-ponyatiya-v-rossiyskoy-i-zarubezhnoy-pedagogike> (дата обращения: 01.06.2023).

4. Мейрбеков А. К. Использование мультимодальных методов преподавания и видео ресурсов в процессе обучения английскому языку / А. К. Мейрбеков, Ж. М. Керимбай, Г. И. Абрамова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5 [Электронный ресурс]. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31091> (дата обращения: 01.06.2023).

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ СЛОВАРНОГО ТИПА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В. В. Воробьев

Российский университет дружбы народов
Россия, г. Москва

Г. С. Низамутдинова

Уфимский университет науки и технологий
Россия, г. Уфа

***Аннотация.** В статье рассмотрены теоретические и прикладные аспекты лексикографического описания невербальных единиц в рамках учебного пособия словарного типа, цель которого повысить уровень овладения инофонной коммуникативной компетенцией путем изучения невербального пласта общения.*

***Ключевые слова:** невербальный компонент коммуникации, учебная лексикография, учебное пособие словарного типа, невербальная коммуникативная компетенция*

***Работа выполнена** в рамках темы № 202802-2-000 «Лингвокультурологическое исследование коммуникативной реальности современной России» (Программа стратегического академического лидерства РУДН «Приоритет-2030»).*

С начала XXI века растёт интерес к исследованиям теоретического и прикладного характера, практическим результатом которых становятся учебные словари и учебные пособия словарного (лексикографического) типа, предназначенные для использования в иноязычной аудитории (Волович, 2002; Казачихина, 2008; Маркина, 2011; Максимчук, 2013; Чайникова, 2014; Вострякова, 2015; Баско, 2019; Мамонтов, 2019; Евтюгина, Туева, 2023 и многие другие). Переход к антропоцентрической парадигме в 70-х гг. прошлого столетия сместил фокус внимания исследователей в обучении языкам на человека, т.е. «на удовлетворение конкретных потребностей вполне конкретных категорий пользователей» [8: 81]. Центральным объектом учебной лексикографии стал учебный словарь – «лексикографическое произведение любого жанра и объема, специально предназначенное для оказания помощи в изучении языка как средства передачи своих и восприятия чужих информационных состояний» [Там же]. Именно ориентация на пользователя выделяется специалистами как доминанта учебной лексикографии. В.В. Дубичинский в качестве преимущества учебного словаря отмечает то, что в нём информация, необходимая для обучения, дается в «сконцентрированном виде» [5: 337]. Основными функциями учебного словаря исследователи называют «учебную, систематизирующую, справочную и нормативную» [4: 211].

Специфика невербальных единиц, которые являются объектом лексикографического описания в учебных целях в рамках настоящего исследования, выдвигает определенные требования к лексикографическим произведениям. Подобным требованиям, на наш взгляд, отвечает особый жанр учебной лексикографии – учебное пособие словарного (лексикографического) типа (УПСТ). Вопрос об учебных пособиях лексикографического типа разрабатывался Н.А. Максимчук, которая под лексическим пособием словарного типа понимает произведение учебной лексикографии, в котором «целесообразно сочетаются конституирующие признаки учебного словаря и практического пособия» [7: 59].

Учебные пособия словарного типа для слушателей подготовительного отделения на материале языка русских жестов никогда не рассматривались в качестве предмета специальных исследований. Если целью обучения русскому языку как иностранному является формирование вторичной языковой личности, способной совершать успешную коммуникацию на русском языке, нельзя исключать из процесса обучения невербальный компонент коммуникации. Об этом говорили выдающиеся исследователи в области лингвострановедения Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров. Они подразделяли невербальный язык на соматический язык (жесты, мимика, позы, выражения лица) и язык привычного поведения. Соматические невербальные средства характеризуются произвольностью, намеренностью и выражают симптомы внутренних физиологических состояний человека. Язык привычного поведения – это нормы поведения, закрепленные в той или иной культурно-языковой общности (жест «махать рукой» при прощании, например).

Невербальная коммуникативная компетенция (НKK) рассматривается нами как структурный элемент коммуникативной компетенции наряду с социокультурной, лингвокультурной, речевой. Кроме того, НKK может пересекаться с лингвокультурной и социокультурной компетенциями, если речь идет о национально-обусловленных и культурно-специфичных жестях. Наконец, под НKK в рамках нашего исследования понимается способность и готовность языковой личности к адекватной интерпретации и уместному использованию в процессе общения коммуникативных и симптоматических жестов, активно употребляющихся в русском коммуникативном поведении.

В настоящей статье, опираясь на имеющиеся научные достижения в области создания пособий лексикографического типа, представим модель разработки УПСТ по формированию НKK. УПСТ состоит из словарной и учебно-практической части. При этом словарная часть пособия не отождествляется с учебным словарем: она методически ограничена и включает 45 лексических единиц – номинаций жестов.

Проблемы конструирования словарной статьи относятся к микроструктуре словаря: это его объем и типы информации о невербальной единице, которая является объектом лексикографического описания. При разработке модели словника мы опирались на опыт создания словарей языка русских

жестов: лингвострановедческого словаря «Жесты и мимика в русской речи» А.А. Акишиной и «Словаря языка русских жестов» Г.Е. Крейдлина, С.А. Григорьевой, Н.В. Григорьева. Так, был проведен параметрический анализ словарей жестов с целью выявления наиболее релевантных для словарной части разрабатываемого пособия параметров, отражающих типы информации, необходимые для комплексного и исчерпывающего описания невербальных единиц в учебных целях.

Ю.Н. Караулов выделил 67 лексикографических параметров – «квантов информации о языковой структуре, которые в экстремальном случае могут представлять для пользователя самостоятельный интерес, но, как правило, выступают в сочетании с другими квантами (параметрами) и находят специфическое выражение в словарях; иными словами — это особое словарное представление структурных черт языка» [6: 51].

Релевантными параметрами, наиболее полно характеризующими невербальные единицы в рамках словарной части УПСТ, выступили параметры фонетико-орфографической информации (орфографический параметр, ударение), грамматической информации (инфинитивная форма заголовочной единицы, грамматический комментарий), семантической информации (картинный параметр, толкование, синонимы, антонимы, омонимы), стилистической информации (сфера употребления, экзemplярно-иллюстративный параметр), экстралингвистической информации (лингвострановедческий параметр), а также количественный и хронологический параметры. Эти параметры нужно дополнить параметром вербализации жеста (речевые аналоги и звуковое сопровождение жеста), а семантический параметр может быть дополнен, помимо изображения и толкования, указанием на эмотивное значение жеста, так как многие жесты сопровождаются эмоциями.

Представим микроструктуру словарной статьи через призму лексикографической параметризации Ю.Н. Караулова.

Количественный параметр: объем словника УПСТ – 45 жестов. Ограниченность словника объясняется методическими целями и жанром учебного пособия.

Орфографический параметр: входом в статью служит номинация жеста в его самом распространенном написании – *покрутить пальцем у виска, схватиться за голову*.

Фонетический параметр представлен ударением в слове. В номинации жеста ударная буква, обозначающая ударный звук, отмечена знаком *склонить голову*.

Картиный параметр отражён в изображении жеста, включенного с целью раскрытия содержания путём его непосредственной демонстрации. Изображению жеста предшествует его физическое описание.

Семантемой выступает истолкование жеста, его значение, а также его эмотивное значение (сопутствующие эмоции). Жест *бить себя в грудь* взят в следующем толковании: *показывает желание убедить, уверить кого-либо*

в чём-либо, доказать правду кому-либо. Его эмотивное значение раскрывается через указание на эмоции и чувства: *беспокойство, возбуждение, волнение, раздражение*.

Лингвокультурологический параметр отражён в лингвокультурологическом комментарии, содержащем данные о национально-культурной специфике жеста и особенностях его использования носителями русского языка. Например, лингвокультурологический комментарий к жесту **взять в руки чью-то ладонь** – *в русской культуре жест используется часто между близкими людьми: родственниками, друзьями, мужчиной и женщиной в паре. У русских часто рука как «символ доброй или злой воли, силы, активного действия, покровительства, поддержки».*

Также в рамках лингвокультурологического параметра мы рассматриваем фразеологический параметр, так как у некоторых жестов в языке присутствуют устойчивые формы с производными значениями: **бить себя в грудь** (фразеологизм) – *разг. презр. клятвенно, крикливо уверять кого-то в чём-либо.*

Стилистический параметр отражён в зоне под названием «Сфера употребления». Здесь представлена информация об условиях употребления жеста с указанием на их характер: обиходный, грубый, бытовой и др.

Параметр синонимов, антонимов и омонимов указывает на жесты и невербальные знаки, пересекающиеся по значению; противопоставленные по значению; одинаковые по физическому выполнению, но различные по значению и функциям. Невербальный омоним к жесту **склонить голову** физический тот же жест со значением *чувствовать себя виноватым*; невербальный синоним к жесту **взять в руку чью-то ладонь**: *похлопать/погладить по плечу (поддержать, приободрить)* и др.

Параметр вербализации жеста реализован в зоне, содержащей речевые аналоги жеста и его звуковое/речевое сопровождение. Речевые аналоги жеста **бить себя в грудь**: *Клянусь! Вот тебе крест! Это правда! Честное слово!*

В лексико-грамматическом комментарии отражаются лексические и грамматические связи внутри словосочетания, репрезентирующего номинацию жеста: **показать большой палец** + кому? + как?

Экземплярно-иллюстративный параметр раскрывается в текстовых иллюстрациях, отобранных из Национального корпуса русского языка и адаптированных для инофонов, изучающих русский язык на уровнях А2-В1. Неспоримым преимуществом разрабатываемого учебного пособия лексикографического типа являются видеоиллюстрации, взятые из мультимедийного подкорпуса НКРЯ и/или отобранные вручную из русских кинофильмов. Словарные статьи будут снабжаться QR-кодами, отсылающими обучающихся к уже готовым отрывкам видео либо к полнометражным фильмам

на популярных видеохостингах с указанием в описании временного промежутка эпизода, необходимого для просмотра и дальнейшего анализа в рамках модели формирования невербальной коммуникативной компетенции.

В макроструктуре словарной части выделяем его язык (русский), расположение вокабул (алфавитное) и хронологический параметр: в корпус словаря вошли жесты и невербальные единицы, характерные для современного русского коммуникативного пространства, т.е. это жесты, которые встречаются в поведении носителей языка в течение последних 100 лет.

Словарная статья в учебном пособии строится на принципе контекстuality. Обращение к фрагментам кино позволяет увидеть жест в рамках коммуникативной ситуации, а лучше сказать, в пределах невербального дискурса, который охватывает весь ситуативный контекст, позволяет наблюдать взаимодействие вербального и невербального, воссоздать живые речевые ситуации, тем самым реализуя коммуникативный подход в обучении языкам.

Литература

1. Акишина А. А. Жесты и мимика в русской речи / А. А. Акишина и др. – М.: Рус. яз., 1991. – 144 с.
2. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
3. Григорьева С. А. Словарь языка русских жестов / С. А. Григорьева, Н. В. Григорьев, Г. Е. Крейдлин. – Москва-Вена: Языки русской культуры; Венский славистический альманах, 2001. – 151 с.
4. Денисов П. Н. Лексика русского языка и принципы ее описания / П. Н. Денисов. – М.: Рус. яз., 1993. – 248 с.
5. Дубичинский В. В. Лексикография русского языка: учеб. пособие / В. В. Дубичинский. – М.: Наука: Флинта, 2008. – 432 с.
6. Караулов Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1981. – 367 с.
7. Максимчук Н. А. Лексические пособия словарного типа: элементы формы и содержания / Н. А. Максимчук // Русский язык за рубежом. 1993. № 1. С. 59-64.
8. Морковкин В. В. Ориентация на пользователя как доминанта учебной лексикографии / В. В. Морковкин // Proceedings of the V EURALEX International Congress on Lexicography, EURALEX 1992, Tampere, Finland. Part I. – Tampere, 1992. – P. 81-87.

РАССУЖДЕНИЕ О ВОЗМОЖНОМ СПОСОБЕ ПРИМЕНЕНИЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ СОЗДАНИИ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Н. В. Головкин

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
Россия, г. Ставрополь

***Аннотация.** В статье рассмотрен один из возможных способов применения генеративного искусственного интеллекта и чат-ботов на его основе в преподавании русского языка как иностранного: на взгляд автора, их функциональность могла бы успешно использоваться для генерации учебных текстов, изначально соответствующих определённым лингводидактическим критериям и, как следствие, снижающих потребность в адаптации текстового материала.*

***Ключевые слова:** генеративный искусственный интеллект, чат-бот, образование, лингводидактика, русский язык как иностранный.*

Успехи нейросетей, больших языковых моделей, интерактивных диалоговых программ (чат-ботов) и генеративного искусственного интеллекта (ИИ) на основе машинного обучения обусловили большой интерес к их возможностям во множестве сфер деятельности. В профессиональных сообществах обсуждается применение ИИ для быстрого написания программного кода, порождения мультимедийного контента, оказания технической поддержки и т. п. Предметом для дискуссий и исследований стало и использование подобных технологий в образовании.

Как следует из обзорного обобщения Л. В. Константиновой и соавторов [1], тема проникновения генеративного ИИ и связанных с ним технологий в сферу образования обсуждается в общеметодическом ключе (влияние на сами принципы обучения), а также применительно к ряду узких прикладных задач, в числе которых упоминаются генерация вспомогательного учебного контента и повышение продуктивности изучения иностранных языков (с. 39). Среди других упоминаемых авторами перспектив – трансформация образования как такового и возможная замена преподавателя машиной (с. 40).

В более узкофокусных исследованиях, где рассматривается использование генеративного ИИ и смежных технологий для нужд преподавания иностранных языков, учёные и преподаватели, как представляется, анализируют главным образом привлечение чат-ботов в качестве диалоговых партнёров, предоставляющих учащимся доступ к постоянной и психологически комфортной языковой практике для отработки формируемых умений и навыков. В частности, на наш взгляд, именно с такой точки зрения дана оценка преимуществ и недостатков чат-ботов в статье А. Е. Даулетбаевой [2]. П. В. Сысоев и Е. М. Филатов обращают внимание на то, что для успешного взаимодействия со многими чат-ботами требуется определённый уро-

вень владения языком, а порождаемые ими реплики в диалоге могут в ряде случаев состоять из одинаковых, повторяющихся конструкций [3], что, с точки зрения авторов, также снижает потенциальную полезность подобных программ в качестве условных собеседников для языковой тренировки.

На наш взгляд, «диалоговый» аспект применения генеративного ИИ и чат-ботов в лингводидактике к настоящему моменту рассмотрен и оценён вполне внимательно. Есть основания сказать, что он во многом самоочевиден, так как прямо следует из сути и назначения таких технологий: получать от пользователя вопросы и давать на них ответы. В то же время, как нам представляется, есть и такие аспекты, которые к текущему моменту ещё не получили значительного освещения.

В практике составления учебных пособий по иностранным языкам существует проблема отбора и адаптации текстового материала. Во многих случаях, в том числе и в преподавании русского языка как иностранного, текст становится опорным и структурообразующим элементом учебной темы: вокруг него выстраиваются комплексы предтекстовых и послетекстовых заданий, основным назначением которых часто становятся ввод и закрепление лексических и грамматических единиц, которые в дальнейшем встретятся учащемуся в тексте, и проверка понимания прочитанного соответственно. Эта центральная роль учебного текста обуславливает особые требования к нему.

В диссертационном исследовании А. В. Коротышева, в частности, выделены такие критерии отбора, как информативность, делимость, связность, объём неизвестной лексики и объём текста в целом [4]. На наш взгляд, к этому следует также добавить правовой статус текста с точки зрения охраны авторских прав: находится ли он в общественном достоянии, может ли свободно использоваться, подвергаться редактированию и т. п.

В качестве альтернативы отбору текстов может выступать их написание самим составителем пособия по иностранному языку, однако это не всегда является возможным (к примеру, для изучения иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации текст должен быть написан специалистом в соответствующей области) и требует ощутимых затрат времени. Как следствие, во многих случаях составитель отбирает уже существующий текстовый материал и подвергает его адаптации.

Е. А. Мирошникова отмечает, что принято различать количественную и качественную адаптацию [5]; оба процесса подразумевают внесение тех или иных изменений, в конечном итоге нацеленных на то, чтобы текст начал соответствовать уровню владения языком, достигнутому учащимся к конкретному моменту. Не последнее место в этом процессе, как представляется, занимает соотнесение текста с лексическим минимумом (см. об этом, напр., в [6]), направленное на то, чтобы текст содержал строго определённое количество незнакомых слов.

Таким образом, проблематичность работы с текстовым материалом для нужд создания учебных пособий по иностранному языку, в т. ч. по русскому как иностранному, может быть выражена следующей формулировкой: имея лишь ограниченные возможности по самостоятельному написанию учебных текстов, составитель пособия вынужден реализовывать трудоёмкий процесс поиска, отбора и адаптации существующих текстов, причём с учётом не только целевого уровня владения языком, но и их правового статуса, который может препятствовать их свободному применению или модификации для учебных целей.

В этом контексте становится ясным, что трудозатраты составителя учебного пособия могли бы быть существенно сокращены за счёт автоматизированного порождения текстов, которую способен обеспечить генеративный искусственный интеллект с большой языковой моделью. При этом, на наш взгляд, наибольшую ценность имеет здесь потенциальная способность ИИ создавать тексты со строго определённым лексическим и грамматическим составом. Иначе говоря, вместо того чтобы брать готовый текст и подвергать его адаптации, следя за тем, чтобы все слова и конструкции входили в определённый лексический или грамматический минимум, можно создавать такие тексты, которые изначально будут состоять только из единиц такого минимума. Вручную такая работа уже выполнялась: известен, в частности, опыт составителей Оксфордского толкового словаря для изучающих английский язык, когда лексикографический коллектив подготовил лексический минимум из 3 тыс. слов (т. н. *The Oxford 3000*) и сформулировал все толкования в словарных статьях таким образом, чтобы они состояли исключительно из вошедших в него единиц. Для автоматизации подобной процедуры достаточно, как представляется, внести минимальные изменения в логику работы какого-либо существующего чат-бота, установив фильтр, в соответствии с которым языковая модель будет использовать слова и фразы из заранее определённого фиксированного списка. Видится, впрочем, перспективным и создание специализированного программного инструмента такого рода, предназначенного именно для лингводидактических целей и позволяющего гибко настраивать различные параметры текста – например, долю незнакомых слов.

Таким образом, по итогам настоящего рассуждения мы можем заключить, что применение генеративного ИИ и смежных технологий для генерации учебных текстов может предоставить составителям учебных пособий по иностранным языкам, в т. ч. по русскому как иностранному, ряд преимуществ:

- исключение трудоёмких процедур отбора и адаптации существующих текстов,
- экономия времени, которое потребовалось бы на написание собственных текстов вручную,
- создание текстов, изначально соответствующих определённым лингводидактическим требованиям,

- использование уникальных текстов, не создающих рисков нарушения авторских прав.

Литература

1. Константинова Л. В. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы / Л. В. Константинова, В. В. Ворожихин, А. М. Петров [и др.] // Открытое образование. – 2023. – Т. 27, № 2. – С. 36-48.
2. Daultbayeva A. E. Chatbots as an auxiliary element in learning foreign languages: advantages and disadvantages / A. E. Daultbayeva // Педагогический опыт: идеи и инновации : сборник статей Международного профессионально-исследовательского конкурса, Пенза, 25 января 2023 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – Р. 11-14.
3. Сысоев П. В. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28, № 1. – С. 66-72.
4. Коротышев А. В. Технология отбора и лингводидактической адаптации художественных текстов в целях обучения русскому языку как иностранному: автореф... канд. пед. наук / А. В. Коротышев. – М., 2017.
5. Мирошникова Е. А. Адаптация текстового учебного материала при дифференцированном обучении иностранному языку / Е. А. Мирошникова // Вестник Брянского государственного университета. – 2016. – № 3(29). – С. 229-234.
6. Кулибина Н. В. Адаптировать нельзя понять. Принципы адаптации художественных текстов в соответствии с «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком» / Н. В. Кулибина // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 5 (240). – С. 22-30.

О ПРИНЦИПЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНИКАХ РУССКОГО (НЕРОДНОГО) ЯЗЫКА В ТАДЖИКИСТАНЕ

Т. В. Гусейнова

МОУ ВО «Российско-Таджикский (Славянский) университет»
Республика Таджикистан, г. Душанбе

***Аннотация.** В статье на конкретном примере рассматривается реализация принципа интегрированного обучения, внедрённого в учебники русского языка для таджикской школы. Автор доказывает, что описываемые способы организации дидактического материала способствуют прочному запоминанию языковых единиц, формированию коммуникативной и культуроведческой компетенции учащихся. В статье проводится мысль о необходимости комплексной организации работы на уроках продвинутого ступени обучения: внимание должно уделяться как минимальным единицам языка, так и формированию коммуникативной компетенции.*

***Ключевые слова:** интегрированное обучение, русский (неродной) язык, учебный текст, переложение, семантизация.*

Интеграция в образовании – это перспективное образовательное явление, которое приветствуется в образовательных системах многих государств. Интеграция в образовании позволяет избежать перегрузки учащихся, создаёт в сознании детей целостную картину мира, развивает синтезирующие навыки мышления у обучаемых, которые также демонстрируют причинно-следственные связи явлений и событий.

В «Современном словаре методических терминов и понятий» об интегрированном обучении сказано, что это «обучение, отрицающее разделение знаний по отдельным дисциплинам и связанное с целостным восприятием мира. При обучении иностранным языкам интегрированное обучение предполагает изучение нескольких языков наряду со сведениями культурно-исторического и политического характера. При этом речь идёт не просто о межпредметных связях, а о слиянии нескольких дисциплин, о синтезе науки, искусства, национальной культуры» [1: 96].

Интегрированное обучение русскому (неродному) языку на основе литературоведческого материала и произведений из русской литературы имеет несколько иные цели и приобретает другие формы. Здесь важно дать более или менее целостное представление о русской литературе, привить интерес и любовь к творчеству русских поэтов и писателей, восполнив отсутствие в учебном плане школы специальных уроков русской литературы, и при этом научить правильно говорить и мыслить на неродном языке.

Идея интегрировать курс русского языка и русской литературы возникла в таджикской лингводидактике как вынужденная мера. Если до 1995 года в учебном плане школ с таджикским языком обучения было два учебных предмета на русском языке: русский язык и русская литература, то после 1995 года уроки русского языка резко сократились, а уроки литературного чтения и литературы вообще были изъяты из учебного плана. С 2005 года в республике стали издавать учебники русского языка. Авторы новых учебников посчитали необходимым включить в содержание обучения, представленного в учебниках русского языка, материал о русской литературе. Это послужило толчком для разработки принципов интегрированного обучения русскому языку на основе изучения русской литературы – литературоведческого материала и произведений русских писателей. Важно было не потерять тот огромный потенциал нравственного и эстетического, воспитательного и интеллектуального характера, который содержится в произведениях русской литературы.

Преимущество художественного текста как важнейшей составной части содержания коммуникативно направленного интегрированного обучения заключается в том, что текст – это речевое произведение, обладающее высокой степенью информативности. Он вызывает интерес у школьников и мотивирует протекание практически всех видов речевой деятельности (РД): аудирования, говорения, чтения и письма. Семантика отдельного слова проявляется в тексте более чётко, поскольку в процессе понимания текста акти-

визируются многочисленные ассоциативные связи между различными речемыслительными понятиями.

Текст содержит примеры употребления нового слова в синтаксических конструкциях, обусловленных его содержанием. По тексту можно организовать систему упражнений различного характера – от языковых до речевых, – и все они будут в той или иной мере мотивированы содержанием учебного сюжетного текста. В тексте может быть уделено внимание отдельным необходимым для образования аспектам: воспитательным, развивающим, культуроведческим, которые будут важны для общения с носителями русского языка.

Основным противоречием современной системы обучения русскому языку в школе с таджикским языком обучения является несоответствие уровня языковой/речевой подготовки на русском языке выпускников общеобразовательных учреждений Республики Таджикистан и тех коммуникативных и культуроведческих потребностей, с которыми они сталкиваются, оказавшись в России.

В учебниках русского языка для средних общеобразовательных школ с таджикским языком обучения, в которых осуществляется интеграция русского языка и русской литературы, текстовый материал служит на уроке не только для получения информации и воспитания учащихся, но и для формирования коммуникативной компетенции через проведение лексико-орфоэпической, лексико-семантической, лексико-орфографической работы, для организации предречевых и речевых упражнений, для построения учебных ситуаций, на основе которых происходит формирование коммуникативной компетенции школьников.

Для организации интегрированного обучения русскому языку на основе изучения учебных текстов из русской литературы используются как прозаические, так и поэтические тексты. В связи с этим, безусловно, возникают трудности с адаптацией текстов, с организацией словарной работы по текстам и организацией работы по интерпретации литературных текстов. В учебниках для таджикской школы вопрос о расположении литературного материала решён следующим образом: с 6 по 8 класс материал из русской литературы не имеет исторической основы и его выбор осуществляется на основе учёта доступности и представленности в нём изучаемых языковых явлений; с 9 по 11 класс ведущим принципом становится принцип историзма: в 9 классе в монографической форме изучается творчество писателей первой половины XIX века: А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя и М.Ю. Лермонтова; в 10 классе – творчество писателей второй половины XIX века: И.С. Тургенева, Н.А. Некрасова, Л.Н. Толстого и А.П. Чехова; в 11 классе изучается творчество русских писателей XX века и современности: В.В. Маяковского, А.А. Ахматовой, Н. Островского, М.А. Шолохова, А. Фадеева и др.

Реализация в учебниках интегрированного принципа на основе изучения произведений русской литературы выявила необходимость по-новому

организовывать лексико-фразеологическую и грамматическую работу, структурировать содержание дидактического материала в учебнике и в учебном процессе. Рассмотрим, как в учебнике для 6 класса таджикской школы организуется работа с текстом на примере урока по тексту стихотворения С.А. Есенина «Пороша» [3: 44-46].

Поскольку урок входит в коммуникативный раздел «Зима», учитель, обеспечивая тематическое единство урока, может начать его с загадок о зиме, как это рекомендуется в разработках уроков для 6 класса [2], где важнейшей целью объявляется формирование коммуникативной компетенции учащихся на тематической основе: Льётся речка – мы лежим, лёд на речке – мы бежим. (Коньки) Бел, да не сахар, Ног нет, да идёт. (Снег) и др.

Для создания тематического единства урока в учебнике предлагается выполнить лексико-семантические упражнения, построенные на основе текста, дополнив предложения нужными по смыслу словами, озаглавить текст и определить его тему.

В ноябре после холодного долгого дождя на землю ... снег. Всё вокруг стало Голые ветки деревьев согнулись под ... кружевными арками. В зимнем лесу много следов ... и Вот возле осины цепочка следов маленькой ... полёвки. У реки видны ... бобров.

Слова для справок: *снегом, выпал, следы, животных, мышки, белым, птиц.*

Подкрепить навыки словоупотребления в предложениях текста можно с помощью постановки грамматических вопросов к выбранным словам, например: Всё вокруг стало (каким?) ... (белым); согнулись (под чем?) под ... (снегом). Правильным будет после выполнения письменного задания попросить детей ещё раз прочитать выразительно получившийся восстановленный текст вслух.

Стержневым компонентом урока должен стать текст. В рамках коммуникативной темы «Зима» одним из наиболее удачных текстов следует считать текст стихотворения С. Есенина «Пороша», содержание которого учащимся надо понять и научиться выразительно читать, а потом выучить наизусть.

ПОРОША

Еду. Тихо. Слышны звоны
Под *копытом* на снегу,
Только серые вороны
Расшумелись на лугу.

Понагнулась, как старушка,
Оперлася на *клюку*,
А под самую *макушкой*
Долбит дятел на *суку*.

Заколдован невидимкой,
Дремлет лес под сказку сна,
Словно белою *косынкой*
Повязалась сосна.

Скачет конь, простору много,
Валит снег и стелет шаль.
Бесконечная дорога
Убегает лентой вдаль.

Стихотворение является образцом образной художественной речи (пейзажная лирика), в нём есть сравнения, метафоры, и эпитеты. Следовательно, словарная работа должна быть проработана очень тщательно, в крайних случаях с обращением к родному языку учащихся.

пороша – только что выпавший снег

заколдовать (заколдован) от *колдун* – волшебник

невидимка – невидимое существо, часто сказочное

дремать = спать

косынка – лёгкий платок на голову

опереться (оперлася) на что-нибудь; такья кардан, истинод кардан (таджикский язык)

клюка – палка с кривым верхним концом для опоры при ходьбе

макушка – верхняя часть чего-нибудь

сук – толстая ветка на дереве

пейзаж – 1) вид какой-нибудь местности; 2) рисунок, картина, изображающая природу, а также описание природы в литературном произведении.

Слова *копыто*, *косынка*, *клюка*, *пух (пуховый)*, имеющие предметное значение, можно пояснить дополнительно рисунками. Для понимания общего содержания произведения учитель должен подобрать и продемонстрировать значительное количество картинок, фотографий, репродукций картин художников, посвящённых русской зиме.

Закреплению понимания текста (это важнейшая цель и каждого урока, и проведения словарной работы, и обучения в целом) будет служить комплекс вопросов по тексту:

- Почему это стихотворение С. Есенин назвал «Пороша»? (Потому что поэт описывает картину русской природы, когда идёт снег. В России этот только что выпавший снег называется «пороша»).

- Какие звуки услышал поэт в поле, в лесу? (Он в полной тишине слышит звон копыт, крики ворон и стук дятла).

- Как он представил себе лес, сосну? (Ему представляется, что они кем-то заколдованы, каким-то невидимым волшебником).

- Что описывает поэт в этом стихотворении? Можно ли утверждать, что это *пейзаж*? (Да, это пейзаж – картинка природы).

- К какому виду текста относится стихотворение: разговорный, научный, художественный или учебный? (Текст стихотворения является художественным, потому что в нём есть эпитеты, сравнения, метафоры).

- Какие сравнения вы обнаружили в стихотворении «Пороша»? (Словно белую *косынкой* Повязалась сосна. Понагнулась, как старушка, *Оперлася* на *клюку*...). А вы видели, деревья в снегу? Как они выглядят под снегом? Что вами представлялось при этом, на кого или на что деревья становились похожи?

• Как вы думаете, с каким чувством описывает поэт русскую природу? Любуется ли он ею?

Интересным в интегрированном курсе русского языка является приём, заключающийся в использовании после разбора поэтического – текста в прозе, подобного по содержанию поэтическому. Например, после текста «Пороша» даётся такой текст:

Вот и пришла в Россию настоящая зима.

Необъятные поля, луга и леса покрыты мягким и пушистым снегом. Всюду тихо, только серые вороны шумят на лугу. Земля промёрзла так, что даже тихонечко звенит под копытами лошади.

Лес, точно заколдованный невидимым волшебником, спит сладким сном. Сосна, как старушка в белой косынке, согнулась под тяжестью снега. Где-то под самой её верхушкой стучит дятел.

А снег валит и валит и, как будто пуховой шалью, покрывает всё кругом. Дорога бесконечной лентой убегает вдаль.

• Перескажите текст подробно. Попробуйте записать его по памяти.

Задание после текста, фактически, является подготовкой к написанию письменной творческой работы, основой которой стала качественная лексико-семантическая работа, проведённая учителем. Работа со словами основного текста, характеризующаяся комплексным подходом, в учебнике продолжается в следующем задании: из данного списка слов составьте четыре группы однокоренных слов, запишите и выделите в них корень; попытайтесь определить их значение. Для анализа предлагается список слов: *колдовство, тяжёлый, пушистый, пуховый, тяжесть, видеть, невидимка, пух, тягость, пушнина, вид, видный, заколдовать, колдунья, колдовской, тяжкий, видимый, пушок.*

Подобная организация работы, с одной стороны, содержит разнообразный информационно значимый материал, а с другой, – способствует запоминанию слов, расширению представлений о России в целом, совершенствованию коммуникативных умений и навыков учащихся.

Таким образом, интеграция двух смежных предметов: русского языка и литературы – не мешает решению образовательных задач, стоящих перед учителем. Важно, чтобы учитель понял, какая ведущая цель выдвигается в обучении неродному языку, понял, что любой учебный текст – это средство формирования как грамматической, так и коммуникативной компетенции.

Литература

1. Азимов Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.

2. Гусейнова Т. В. Руководство для учителей общеобразовательных учреждений по предмету «Русский язык» для 6 класса с таджикским языком обучения (с учётом компетентностного подхода) / Т. В. Гусейнова. – Душанбе: Маориф, 2019. 216 с.
3. Гусейнова Т. В. Русский язык: Учебник для 6 класса средней школы с таджикским языком обучения (экспериментальный) / Т. В. Гусейнова, Т. И. Гусейнов. Душанбе: Полиграфкомбинат, 2013. 144 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

И. В. Желябова

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
Россия, г. Ставрополь

***Аннотация.** В статье рассматриваются основные принципы построения профессионально-ориентированного учебного пособия «Иностранный язык в профессиональной сфере (русский язык)», на материале русского научного стиля для инофонов, обучающихся на двух направлениях 02.03.01 «Математика и компьютерные науки» и 01.03.02 «Прикладная математика и информатика». В современном мире профессионально-ориентированное обучение является приоритетным направлением. Профессионально-ориентированное обучение иностранных студентов русскому языку основывается на принципе интеграции со специальными дисциплинами с целью получения профессиональных знаний в области той или иной науки. В нашей статье дается пример отрывок одного из практических занятий «Конспект и правила его построения».*

***Ключевые слова:** учебное пособие, профессионально-ориентированное обучение, иностранный язык в профессиональной сфере, научный стиль, математика, информатика.*

Обучение иностранных студентов в СГПУ (потом СГУ, в настоящее время – СКФУ) началось в 80-х годах XX века, это были студенты из Узбекской ССР и Республики Афганистан, которые приехали в СССР изучать различные образовательные программы, позже в университете появились студенты из арабских стран, Лаоса, Вьетнама.

В начале XXI века СКФУ является одним из лидеров по обучению иностранных студентов. В настоящее время в вузе обучаются абитуриенты и студенты из более 27 зарубежных государств.

В университете внедрен полный цикл обучения русскому языку: от элементарного уровня подготовки учащихся, не владеющих языком (на подготовительном отделении), до уровня полноценного владения русским языком в профессиональной сфере.

На основном цикле обучения (по всем направлениям) иностранные граждане изучают дисциплины «Русский язык», в ходе изучения которой

студент знакомится с лексикой, грамматикой русского языка в целом, читают художественные произведения; «Иностранный язык в профессиональной сфере (русский язык)», в ходе изучения которой студент знакомится с лексикой, грамматикой русского языка на базе терминов той или иной науки, текстов научного стиля; «Деловой иностранный язык», в ходе которой изучается лексика, грамматика официально-делового стиля русского языка, знакомятся с документацией, относящейся к данному стилю.

В современном мире профессионально-ориентированное обучение является приоритетным направлением. Профессионально-ориентированное обучение иностранных студентов русскому языку основывается на принципе интеграции со специальными дисциплинами с целью получения профессиональных знаний в области той или иной науки (в нашем случае математики и информатики).

Первостепенное значение преподавателя, ведущего дисциплину «Иностранный язык в профессиональной сфере (русский язык)» – «помочь будущему математику или информатику овладеть языком специальности, убрать трудные моменты, возникающие при чтении узкоспециальных текстов на русском языке, при слушании лекций по профилю обучения, при общении с преподавателями-предметниками, поэтому одним из основных аспектов обучения РКИ в вузе является обучение научному стилю речи, т.е. обучение языку специальности» [1: 287]. Кроме того, необходимо помнить об учебной и профессиональной мотивации у студентов, заинтересовать их в учебе через тренинги, кроссворды.

В 2022 году под руководством доцента кафедры русского языка И.В. Желябовой и в соавторстве с доцентами Л.С. Белоусовой, Г.О. Илагавой, О.В. Звягинцевой, Ю.Е. Кобиной было опубликовано учебное пособие «Иностранный язык в профессиональной сфере. Часть I» и подготовлена к публикации часть II.

Целью данной дисциплины является «формирование универсальной компетенции бакалавра по направлениям подготовки 02.03.01 «Математика и компьютерные науки» и 01.03.02 «Прикладная математика и информатика», а также формирование знаний, умений и навыков владения языком, которые дают основу для коммуникации при обучении в российском вузе, в условиях профессиональной русской языковой среды и позволяют иностранным студентам удовлетворить основные коммуникативные потребности с носителями языка в профессиональной сфере общения. Помочь студентам овладеть специальной лексикой и конструкциями научного стиля речи, сформировать у них лингвокоммуникативную компетенцию в сфере научного общения на русском языке, усовершенствовать владение нормами устной и письменной речи в условиях научного общения. Подготовить студентов к чтению, пониманию и воспроизведению учебных материалов по курсам «Математика» и «Информатика». Развивать потребности в постоянном самообразовании» [2: 3].

Пособие состоит из 5 разделов:

Раздел 1. Языковые особенности научного стиля речи.

Раздел 2. Жанры научного стиля речи.

Раздел 3. Пишем научную работу.

Раздел 4. Научная риторика.

Раздел 5. Математика и информатика в историческом аспекте.

В каждом практическом занятии дается цель, его актуальность, характеристика сформированности компетенций, составляется теоретическая часть к данному практическому занятию (предложен метод работы над данной темой). Далее идут вопросы, выносимые на обсуждение, а также задания и вопросы для формирования и контроля владения компетенциями. В конце занятия представлена рекомендуемая (основная и дополнительная) литература и Интернет-ресурсы.

Например, практическое занятие на тему **«Конспект и правила его построения»**. Ведение конспектов существенно облегчает усвоение учебного материала.

Цель: познакомиться с одним из жанров научного стиля – конспектом, научиться составлять конспекты, повторить понятие «глагол».

В результате изучения темы студент должен: знать: понятие «конспект», его виды, понятие «глагол», его формы, спряжение глагола; уметь: составлять конспект, определять спряжение глагола; владеть: навыками составления конспекта, навыками употребления глагола; способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) (УК-4).

Актуальность темы обусловлена тем, что студент должен владеть определенным алгоритмом составления конспекта, навыками употребления глагола.

В теоретической части даны понятия «конспект», «конспектирование», описаны несколько видов классификации конспектов, дается алгоритм составления конспекта. Кроме того, представлены специальные знаки для выражения оценки написанного или читаемого, например: ! – полностью согласен с тем, что написано; ? – сомневаюсь, у меня возник вопрос; ?! – вызывает удивление; Y – важное; NB! – обратите внимание, а также показаны основные правила сокращения слов при конспектировании.

Вопросы и задания

Вопросы, выносимые на обсуждение

1. Конспект. Цель конспектирования.
2. Виды конспектов.
3. Алгоритм составления конспекта

Задания и вопросы для формирования и контроля владения компетенциями
Предтекстовые задания

Задание 1. Записать под диктовку слова. После чего прочитать вслух сделанные записи:

а) информатика, информация, информационный, архив, архиватор, интернет, клавиатура, компьютер, компьютеризация, корзина, курсор, микросхема, высказывание, криптография, программа, программирование.

б) математика, математический, аксонометрия, аппроксимация, арктангенс, асимметрия, ассоциативность, геометрия, дистрибутивность, дифференциал, инвариантность, интеграл, касательная, косинус, синус, котангенс, логарифм, минута, модуль, периметр, перпендикуляр, площадь, планиметрия, проекция, пропорция, радикал, уникальнейший, функция, характеристика

Задание 2. Записать под диктовку словосочетания. После чего прочитать вслух сделанные записи:

а) активная ячейка, антивирусная программа, блок питания, внешняя память, графический редактор, информационная технология, информационные процессы, информатизация общества, информационное общество, информационный продукт, коаксиальный кабель, локальная сеть, логическое высказывание, оптоволоконный кабель, персональный компьютер, программное обеспечение, электронная почта.

б) высшая математика, вертикальные углы, аргумент функции, каноническое разложение, генеральная совокупность, диагональная матрица, дифференциальная функция распределения, дифференциальное уравнение, допустимое решение, классическое определение вероятности, линейное программирование, абсолютный максимум, однородное уравнение, функция распределения, характеристическое уравнение, собственное значение, экспоненциальное (показательное) распределение.

Текстовые задания

Третье задание – это работа с текстом. Задание 3. Законспектируйте Текст 1 из Приложения 1.

1. Запишите исходные данные текста.
2. Составьте план текста.
3. Напишите конспект текста по плану.

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:
предложена основная и дополнительная литература.

Послетекстовые задания

Четвертое задание – это самостоятельная работа. Задание 4. Подготовьте конспект на один из пунктов учебников по математике или информатике.

В свою очередь, следует отметить, что профессионально-ориентированные учебные пособия должны стимулировать студентов для изучения

русского языка как иностранного, в том числе научного стиля, разнообразить задания, необходимо готовить студентов к практическому овладению коммуникативными навыками по специальности. Методика преподавания русского как иностранного не стоит на месте: с развитием общества необходимо подбирать новые методы, новые пути познания языкового материала, да и сам языковой материал. Так, например, мы раньше говорили, что атом состоит из нейтронов и протонов, а сейчас он состоит из элементарных частиц – кварков.

Литература

1. Желябова И. В. Об учебном пособии по научному стилю для студентов-иностранцев / И. В. Желябова // Актуальные проблемы преподавания русского языка как неродного / иностранного: российские и зарубежные практики. Материалы международной научно-методической конференции (г. Ставрополь, 26-30 сентября 2023 г.). – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2022. – С.286-290.

2. Желябова И. В. Иностранный язык в профессиональной сфере. Программа / И. В. Желябова. – Ставрополь: СКФУ, 2019.

РАЗДЕЛ V

ВИДЫ КОММУНИКАТИВНОЙ И РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ / ИНОСТРАННОМУ

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ ПРИ АНАЛИЗЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Л. С. Белоусова, Т. П. Пенина
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
Россия, г. Ставрополь

***Аннотация.** Анализ художественного текста важен для его понимания. В художественном тексте могут встречаться лексические и синтаксические единицы, требующие лингвистического и экстралингвистического комментария. В статье предложен пример использования комментария для разработки комплекса заданий по работе с художественным текстом при изучении русского языка как иностранного.*

***Ключевые слова:** лингвистический комментарий, лексический комментарий, экстралингвистический комментарий, анализ художественного текста, лексико-семантический уровень.*

Понять художественное произведение – значит понять его идейно-эстетическое содержание, описать художественные особенности. Однако, как указывал Н.М. Шанский, текст может содержать в своем составе такие «слова и выражения, такие формы и категории», которые не соотносятся с «обычным современным языковым стандартом» [5: 24].

Решение проблемы понимания текста в значительной степени зависит от чистоты лингвистического анализа, лексикографического описания, от проникновения в замысел автора, в его творческую систему или отдельный период его творчества. Предметом лингвистического анализа в первую очередь должны быть те реализованные в тексте языковые единицы, понимание которых затруднено. Анализ текста требует осмысления каждой его единицы, каждого слова, так как одно и то же слово может многократно употребляться в разных контекстах и иметь разный смысл, поэтому лингвистический комментарий должен предшествовать другим видам анализа.

Под лингвистическим комментарием понимается прежде всего объяснение и толкование устаревших слов и выражений, а также грамматических конструкций. Объяснять, комментировать необходимо не только

устаревшие слова, но и диалектные, жаргонные, узкоспециальные, безэквивалентные, стилистически окрашенные слова, различные онимы, устойчивые выражения, прецедентные единицы и др., если они есть в рассматриваемом тексте.

Лингвистический комментарий должен сопровождаться комментарием экстралингвистическим, то есть объяснениями, касающимися быта, культуры и других сторон жизни людей той эпохи, которая изображена автором. В.В. Виноградов писал: «Изучение художественного произведения, его языка, содержания должно опираться на глубокое понимание общественной жизни соответствующего периода развития народа, на разностороннее знание культуры, литературы и искусства этой эпохи, на ясное представление о состоянии общенародного разговорного и литературного языка и его стилей в то время, на глубокое проникновение в творческий метод автора и своеобразие его индивидуального словесно-художественного мастерства» [2: 171].

Художественный текст – это феномен национальной культуры страны изучаемого языка, уникальный объект исследования в иностранной аудитории. Чтение и анализ художественных текстов для иностранцев представляет определенную трудность, особенно если уровень языковой подготовки еще недостаточно высок. Художественный текст – наиболее сложный вид учебного текстового материала. Лингвистический комментарий необходим для полного и адекватного понимания текста, чтобы исключить возможность коммуникативной неудачи, неточного восприятия и толкования той или иной языковой единицы.

Методика работы с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному предусматривает лингвистическое, в частности лексическое, комментирование и лингвистический анализ, который также предполагает лингвостилистический, лингвострановедческий и лингвокультурный аспекты изучения рассматриваемого текста.

Лингвистический комментарий может включать, на наш взгляд, на первом этапе (после прочтения художественного текста) лексический комментарий или глоссарий, в зависимости от характера текста. Комментирование лексических единиц на предтекстовом уровне помогает формировать необходимые образные обобщения, которые соотносятся с действительностью, описываемой в изучаемом произведении. В качестве проверки усвоенного комментария лексических единиц следует предложить вопросы и задания, сопроводив их терминологическим словарем, цель которого – активизировать знания обучающихся в области лингвистики и литературоведения, а также при необходимости снабдить критическим материалом, в котором могут быть представлены тексты, используемые при лингвостилистическом анализе.

Таким образом, на предтекстовом уровне лингвистический комментарий включает лексический комментарий, терминологический минимум,

критические замечания и пояснения (при необходимости). Такой подход должен помочь развитию навыков лексико-семантического анализа произведений, умения видеть роль и значимость художественного слова в порождении глубинного смысла текста, а также помочь перейти на текстовый уровень анализа художественного текста. В данном случае лексический комментарий выполняет информирующую функцию о слове (словарный комментарий, осмысление значения слова в контексте), систематизирующую, формирует навык работы с текстом, способствует преодолению барьеров при восприятии текстовой информации иностранными студентами.

Экстралингвистическая, культурно значимая информация требует и лингвистического комментария, и специфического комментария, который Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров в монографии «Язык и культура» назвали лингвострановедческим и описали виды данного комментария [1: 171-174]. Это следующий после лингвистического этап комментирования художественного текста, который может быть и предшествующим в зависимости от исследуемого произведения и цели анализа. В данной статье остановимся на лексическом комментарии и вопросах и заданиях, с ним связанных.

В качестве иллюстративного материала можно привести в пример лингвистический комментарий, включающий лексический, терминологический комментарий, вопросы и задания, к стихотворению М.Ю.Лермонтова «Выхожу один я на дорогу» (1841 г.)

Выхожу один я на дорогу;
Сквозь туман кремнистый путь блестит;
Ночь тиха. Пустыня внемлет богу,
И звезда с звездою говорит.
В небесах торжественно и чудно!
Спит земля в сиянье голубом...
Что же мне так больно и так трудно?
Жду ль чего? Жалею ли о чём?
Уж не жду от жизни ничего я,
И не жаль мне прошлого ничуть;
Я б хотел свободы и покоя!
Я б хотел забыться и заснуть!
Но не тем холодным сном могилы...
Я б желал навеки так заснуть,
Чтоб в груди дремали жизни силы,
Чтоб дыша вздымалась тихо грудь;
Чтоб всю ночь, весь день мой слух лелея,
Про любовь мне сладкий голос пел,
Надо мной, чтоб, вечно зеленея,
Тёмный дуб склонялся и шумел.

Лексический комментарий.

1. Кремнистый – каменистый.
2. Внимать (кому, чему) (устар.) – слышать, слушать что-либо.
3. Жаль – о чувстве грусти, горечи по поводу отсутствия, утраты, исчезновения и т.п. кого-л., чего-л.
4. Забыться – впасть в дремотное состояние; заснуть на короткое время; позабыть об окружающем, отвлечься от действительности.
5. Вздыматься – *здесь* подниматься при дыхании.
6. Дремать – быть в дремоте, состоянии полусна, при котором хочется спать и невольно закрываются глаза.
7. Лелеять (кого) – заботливо ухаживать за кем-либо, любовно охранять, оберегать.

Терминологический комментарий. Изобразительно-выразительные средства

1. Анафора – фигура, состоящая в повторении в начале фразы или стихотворной строки одних и тех же звуков, слов, словосочетаний и конструкций.
2. Антитеза – стилистическая фигура, основанная на резком противопоставлении понятий, мыслей, образов с целью усиления впечатления.
3. Метафора – вид тропа, предполагающий перенос наименования с одной реалии на другую на основе сходства признаков.
4. Синекдоха – разновидность метонимии, троп, предполагающий перенос наименования с одного явления на другое по признаку количественного отношения.
5. Оксюморон (оксиморон) – прием, предполагающий соединение, совмещение несовместимых или противоположных понятий.
6. Олицетворение, или прозопопея, – в широком смысле слова особый вид метафоры, наделение неодушевленных предметов свойствами и признаками человека.
7. Риторический вопрос – это риторическая фигура; утверждение в форме вопроса, который не требует ответа.
8. Риторическое восклицание – риторическая фигура, обычно оформляемая на письме восклицательным знаком; это нарочитое, или даже показное, выражение эмоций.
9. Эпитет – вид тропа; красочное определение, которое используется для создания выразительности, образности речи.

Вопросы и задания

1. Определите по словарю значение глагола «жалеть». С каким из его значений соотносится употребление в данном стихотворении слова «жаль»?
2. В каком значении употребляется в первой строке стихотворения слово «один»? Назовите другие возможные его употребления. Приведите примеры.

3. Сопоставьте значения слова «путь» и слова «дорога». Какое из этих слов обладает более широким обобщающим значением? Приведите примеры употребления этих слов. Объясните выбор автором слова «путь».

4. Сравните употребление слова «пустыня» в обычном обозначении географического понятия и в контексте стихотворения. Какое значение слово «пустыня» имеет в стихотворении? (Ср. толкование слова: Пустыня – большое необитаемое пространство со скудной растительностью или вовсе без нее).

5. Сравните использование глаголов «дремать» и «спать». Объясните использование в тексте глагола «дремать».

6. Какое символическое значение традиционно связывается с вечно зеленым многолетним дубом? Для чего поэт дополнительно усиливает символическое значение словами «навек» заснуть, «вечно» зеленея?

7. Как М.Ю. Лермонтов использует словосочетание «уснуть (заснуть) навеки» в отличие от традиционного его понимания в значении «умереть»? О чем мечтает лирический герой стихотворения?

8. Используя представленный выше терминологический комментарий, найдите в тексте поэтического произведения следующие выразительные средства: а) эпитеты (укажите, какие из них служат для создания пейзажа, а какие для описания духовных устремлений лирического героя); б) риторические вопросы и риторические восклицания; в) антитезу и оксюморон (определите их роли в стихотворении); г) анафору; д) метафору, олицетворение и синекдоху (какова их роль в стихотворении?).

9. Сделайте вывод, как вы поняли стихотворение, какова его тема и идея.

Следует заметить, что этими вопросами и заданиями, безусловно, работа над лексико-семантическим и другими уровнями стихотворения не ограничивается, она может быть расширена, дополнена, в данном случае описан один из возможных подходов начального этапа лингвистического анализа поэтического текста.

Итак, материал художественного произведения является богатым лингвокультурологическим ресурсом, реализация которого возможна не только на идейно-содержательном, но и на лексико-фразеологическом уровне при лингвистическом комментировании.

Литература

1. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1983.

2. Виноградов В. В. О языке художественной литературы / В. В. Виноградов. – М., 1959.

3. Мизина И. Выразительные средства языка: справочное пособие / И. Мизина, Т. Тюрина. – М., 2006.

4. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1989.

5. Шанский Н. М. О лингвистическом анализе и комментировании художественного текста / Н. М. Шанский // Анализ художественного текста: сб. статей. – Вып. 1. – М., 1975.

РАЗВИТИЕ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ-ИНОФОНОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

И. И. Новосельцева

Белорусский государственный экономический университет
Беларусь, г. Минск

***Аннотация.** Рассматриваются формы работы по развитию аудитивной компетентности магистрантов из КНР в процессе обучения языку специальности. Комплексный подход к аудированию стимулирует слухо-произносительные навыки и коммуникативно-речевые умения инофонов.*

***Ключевые слова:** аудирование, звучащий текст, аудитивная компетентность, речевая деятельность, профессиональная компетенция.*

Овладение иностранным языком невозможно без способности адекватно понимать и продуцировать устную речь на изучаемом языке. В магистратуре БГЭУ основную информацию по специальности инофоны получают в ходе слушания лекций, поэтому одной из целей дисциплины «Русский язык как иностранный» является развитие у обучаемых как профессиональной коммуникативно-речевой, так и аудитивной компетентности – способности «понимать общую идею звучащего текста и имплицитно выраженный в нем смысл, различать эмоциональные состояния и значения высказываний, формулировать собственное отношение к услышанной информации» [8: 78]. Аудирование – ведущий вид рецептивной деятельности: даже если на занятии поставлена задача тренировать только речевые умения, опосредованно актуализируются фонационные и лексико-грамматические навыки.

Студенты из КНР психологически сложно «выходят» в иноязычную речь, вне «своего круга» пассивны в общении, испытывают затруднения в таких видах речевой деятельности как аудирование (слушание) и говорение, т. к. «в китайской методической парадигме не обозначено понятие «коммуникативная компетенция», которое «представляет собой квинтэссенцию сформированных продуктивных и репродуктивных видов речевой деятельности: письмо, говорение, аудирование, чтение. А лексико-грамматический компонент (языковая компетенция) образует только инструмен-

тальную основу, обеспечивающую правильность и точность коммуникации» [7: 209]. В этой связи китайские методисты все чаще признают необходимость делать упор в учебном процессе не только на зрительно-моторную память, но и активнее развивать навыки аудирования и говорения, использовать речевые ситуации, моделирующие естественную коммуникацию. Так, Гао Фэнлань, профессор Северо-Восточного педагогического университета в г. Чанчунь, акцентирует внимание на том, что основной целью изучения русского языка является умение применять знания для общения и выражения своих мыслей, поэтому в процессе обучения китайских студентов основное внимание следует уделять устной речевой практике и аудиовизуальным средствам, следуя принципу «меньше объяснений и больше практики» [3: 42].

Даже на продвинутом этапе обучения аудирование – самый сложный процесс для китайских студентов, что объясняется не только отличием русского и китайского языков по структурному и просодическому типам, расхождениями на фонологическом, грамматическом и лексическом уровнях, но и ментальными психофизиологическими особенностями и традиционной в стране системой обучения с упором не на коммуникативный метод, а на письмо и механическое заучивание материала, что в значительной степени затрудняет способность удерживать в памяти звучащую иноязычную информацию и понимать логику ее изложения. Возникающие у студентов при аудировании трудности восприятия, антиципации, узнавания и осмысления связаны в основном с такими причинами как: «маленький объем оперативной памяти; неумение сосредоточиться на прослушивании длительного времени и определить семантику отдельных слов в контексте звучащей речи; непонимание общей идеи текста; большое число специальных слов; неточное понимание фактической информации из-за отсутствия необходимого уровня социокультурной компетенции; синонимические замены и др.» [5: 71-72]. Кроме того, у студентов из Китая чаще всего «психологический процесс восприятия и понимания русской речи происходит через перевод на китайский язык и сравнение родного языка с неродным. Это объясняет, почему у китайских учащихся степень сформированности механизмов аудирования и аудитивной компетентности достаточно низкая, что оказывает отрицательное влияние на формирование у них навыков говорения» [9: 163]. Поэтому необходимо систематически развивать слухопроизносительные навыки студентов, так как «сначала студент должен освоить слово: понять его, у него должен сформироваться фонетический облик слова. Только потом он способен вычленить его в потоке звучащей речи» и синтезировать смысл сообщения [1: 73]. Продуктивность аудирования зависит от синхронной работы всех его психологических механизмов (от восприятия речи до ее осмысления).

При отборе аудиотекстов, ориентированных на магистрантов из КНР, учитывается как уровень их языковых знаний и степень сформированности

речевых навыков, так и психофизиологические особенности восприятия устной речи и национально-культурная специфика мировосприятия. Чем ниже уровень владения языком, тем активнее используются вербально-визуальные опоры, так как только при достаточной автоматизированности языковых навыков внимание слушающего будет направлено на идею звучащего текста. Работа с аутентичным звучащим медиатекстом – одна из самых трудоемких в процессе изучения языка специальности. Сложность восприятия выпусков новостей обусловлена не только недостаточностью фоновых знаний у студентов, акцентуализацией, тембром голоса и быстрым темпом речи диктора, информативной перенасыщенностью звучащего текста, но и языковой спецификой новостного жанра. Для аудирования предъявляется материал, насыщенный специальной лексикой и содержащий корректную информацию о родной стране обучаемых, что всегда вызывает заинтересованность аудитории. Длительность и темп звучания, количество предъявлений варьируются от цели занятия и этапов работы с текстом.

Лингводидакт Н. Л. Федотова отмечает, что «идеальным обучающим монологическим аудиотекстом является такой текст, в котором уже в первом предложении содержится основная мысль, подготавливающая к восприятию последующей информации: фактов и деталей, иллюстрирующих главную мысль» [8: 84]. Например, для проверки усвоения магистрантами специальности «Международные финансы и инвестиции» темы «Инвестиционные проекты Беларуси» предлагается видеозапись новостей «Китай и Беларусь активно развивают сотрудничество во всех областях» («Жэньминь жибао», 02.03.2023), первая фраза в которых выражает ключевой смысл сообщения, а последующие его конкретизируют: «В рамках совместного строительства «Одного пояса, одного пути» Китай и Беларусь добились плодотворных результатов в торгово-экономической и инвестиционной сферах. По итогам 2022 года в реализацию проектов в Беларуси китайские инвесторы вложили свыше 100 млн долл. США. С участием компаний КНР реализовано более 40 проектов. Китайско-белорусский промышленный парк – крупнейший инвестиционный проект Беларуси. В 2022 году чистая прибыль парка достигла 13,51 млн долл. США. На сегодня в парке зарегистрировано 107 предприятий в разных сферах, объём предполагаемых инвестиций – более 1,3 млрд долл. США. В 2022 году товарооборот Китая и Беларуси составил 5,08 млрд долл. США, увеличившись за год на 33%. На фоне пандемии COVID-19 объём торговли вырос вопреки трудностям, что свидетельствует об устойчивости и огромном потенциале сотрудничества между двумя государствами». Время звучания текста – 2 минуты, диктор – мужчина, слуховое восприятие усложняет видеосюжет, фоновый шум, насыщенность аббревиатурами и числительными. Чаще всего мужской голос воспринимается студентами из КНР эффективнее женского. В этой связи показателен факт, что еще в 2018 году «Синьхуа» выпустило

в эфир ИИ-диктора новостей, голос и внешность которого сгенерированы с реального телеведущего.

На предтекстовом этапе с целью концентрирования внимания студентов на прослушивании, преодоления трудностей восприятия и осмысления информации, развития механизмов аудирования выполняются задания: 1) на повторение дефиниций терминов инвестиции, потенциал, прибыль, промышленный, реализация, устойчивость и соотнесение их с предложенными синонимами; 2) на основе вербально-визуальных опор семантизируются (с определением способа образования) слова плодотворный и товароборот и подбираются к ним синонимы; 3) на формулирование ответов на вопросы «Что вы знаете об экономическом сотрудничестве Китая и Беларуси?», «Какие инвестиционные проекты Китая в Беларуси вам известны?», «Какие компании из КНР стали резидентами парка «Великий камень»?», что стимулирует механизм долговременной памяти, т. к. ранее проводилась работа по тексту об инвестировании КНР в Беларусь и видеосюжету о Парке. Важным аспектом является развитие механизма вероятностного прогнозирования, т. е. умения самостоятельно семантизировать проблемную языковую единицу с опорой на индивидуальный речевой опыт и определять ее функцию в предложении при помощи знакомых словообразовательных элементов. Актуализируя в памяти приставку со-, характеризующую общность, взаимосвязь, сближение, скрепление чего-либо и известную по словам сообщество, содействие, совместно, магистранты прогнозируют и значение слова сотрудничество.

В аудитории с недостаточным уровнем развитию аудитивных умений способствует выполнение перед прослушиванием упражнения на тренировку у студентов фонематического слуха, оперативной и кратковременной памяти через повторение за преподавателем выделенных из обучающего текста содержательно законченных «цепочек» разной длины, которые должны «заставить обучаемых рефлексировать, с тем чтобы звуковые коммуникативные фрагменты зафиксировались в памяти обучаемых, стали частью их языкового опыта» [4: 29]. После первого прослушивания для проверки декодирования информации выполняется тест нарастающей сложности. Выбор ответа позволяет выявить пробелы конкретного уровня понимания речи на слух. После второго прослушивания для оценки адекватности понимания смысла прозвучавшего текста предлагаются задания коммуникативно-речевой направленности, в том числе на моделирование конструкций «... потому что...», позволяющих «активизировать речемыслительную деятельность и творческий потенциал студентов, которые должны построить самостоятельную конструкцию на основе заданного смыслового материала и дать причинное объяснение тем или иным реалиям», и помогающих преодолевать психологический барьер перед устной речью [2: 65]. Например, при формулировании ответа на вопрос «Почему иностранным компаниям выгодно быть резидентами

Китайско-белорусского индустриального парка «Великий камень»?» студенты возобновляют в памяти и воспроизводят ранее полученную информацию о действующих только в Парке «трёх видах беспрецедентных налоговых льгот (преференциях)».

Аудирование – сложный, но творческий процесс, поэтому магистранты дома должны выполнить задания: 1) посмотреть видеозапись выпуска новостей «Беларусь и Китай: всепогодное и всестороннее стратегическое партнёрство» (АТН, 01.03.2023) и дать ответ на вопрос: «Почему в новости использована формулировка «всепогодное и всестороннее партнёрство»?»; 2) найти новости «Синьхуа» о направлениях развития экономических отношений между КНР и Беларусью по результатам встречи руководителей высшего уровня, состоявшейся в Пекине в марте 2023 года, и пересказать содержание информации на русском языке с использованием инфографики.

Аудирование не всегда проходит успешно, что связано не только со сложностью материала, но и с уровнем развития у студентов умения воспринимать форму и содержание звучащего текста целостно, с их речевым, прагматическим и социокультурным опытом. Однако следует учитывать, что «учебный процесс более продуктивен, если направлен не на искусственное максимальное устранение преподавателем всех трудностей, возникающих при восприятии звучащего текста, а на выработку у обучаемых мотивации и умения их преодолевать» [6: 400]. Системное применение комплексного подхода в процессе развития аудитивных навыков, с учетом психологических механизмов аудирования и экстралингвистических элементов звучащего на русском языке текста, помогает обучаемым постепенно преодолевать сенсорную недостаточность, обогащает их языковой и смысловой опыт, развивает аудитивную и коммуникативно-речевую профессиональную компетентность.

Литература

1. Антонов С. А. Методика обучения аудированию новостного текста (опыт подготовки китайских студентов к государственному тесту по русскому языку 8 уровня) / С. А. Антонов, Ю. А. Антонова // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 4. – С. 69-74.
2. Болдырева Е. М. Методы и приемы обучения китайских студентов русской разговорной речи / Е. М. Болдырева // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 5 (116). – С. 61-74.
3. Гао Фэнлань. Особенности обучения русскому языку в китайских вузах / Фэнлань Гао // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 2. – С. 41-45.
4. Гончар И. А. Звучащий текст как объект методики в аспекте РКИ / И. А. Гончар // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 2 (225). – С. 25-32.
5. Ли Сяотао. Трудности обучения китайских студентов аудированию русскоязычных новостных текстов / Сяотао Ли, С. А. Колода // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3 (108). – С. 69-76.
6. Новосельцева И. И. Аудиотекст в обучении языку специальности / И. И. Новосельцева // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика

речевого развития : материалы XX Международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию кафедры белорусского и русского языков учреждения образования «Белорусский государственный медицинский университет», Минск, 03 октября 2019 года. – Минск : Белорусский государственный медицинский университет, ООО «Научный мир», 2020. – С. 395-401.

7. Охорзина Ю. О. Особенности преподавания русского языка в условиях вузов КНР: теоретические и методические аспекты / Ю. О. Охорзина, И. В. Салосина, В. С. Глинкин // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 441. – С. 206-212.

8. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. Практический курс / Н. Л. Федотова. – СПб : «Златоуст», 2013. – 200 с.

9. Хабарова К. В. Формирование и развитие аудитивной компетенции у китайских студентов в контексте обучения русскому языку как иностранному / К. В. Хабарова, Н. А. Тимофеева, Н. В. Большакова // Наука. Искусство. Культура. – 2017. – Вып. 1 (13). – С. 162-166.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА «ПОГРУЖЕНИЯ» ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ В ГОВОРЕНИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Н. Г. Пирогова

Санкт-Петербургский государственный
химико-фармацевтический университет
Россия, г. Санкт-Петербург

***Аннотация.** В статье рассмотрены особенности использования метода «погружения» для развития навыков устной речи у иностранных студентов. Описана роль говорения как продуктивного вида речевой деятельности в изучении русского языка как иностранного. Представлено несколько научных гипотез, помогающих понять механизм «погружения» в процессе преподавания языковых дисциплин. Приводятся практические задания на «погружение», которые преподаватели могут использовать в ходе преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный».*

***Ключевые слова:** говорение, студенты-иностранцы, русский язык, «погружение», преподаватель, задание.*

В процессе преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный» (РКИ) преподаватели стараются максимально вовлечь иностранных студентов в разговорную практику на неродном для них языке. В статье рассматривается то, как сделать этот процесс максимально эффективным, и то, как педагоги могут подготовить задания для развития устной речи, способствующие «погружению» студентов-иностранцев в общение на русском языке.

Практический опыт обучения иностранных учащихся показывает, что в большинстве случаев они рассматривают говорение на изучаемом

языке как самое важное для них умение. В действительности, большинство студентов оценивают уровень владения русским языком посредством их способности использовать язык в ситуациях реального общения, вне зависимости от отметок, полученных в результате прохождения языкового тестирования. При этом иностранные студенты часто отмечают, что говорение – это тот аспект, в котором они испытывают трудности при изучении РКИ. Как правило, студенты-иностранцы ожидают, что на занятиях по русскому языку они смогут подготовиться к коммуникации вне класса, а успех в выполнении коммуникативных заданий на уроках повышает их уровень мотивации к изучению языка. Успешным можно считать общение, когда студенты активно участвуют в дискуссии с другими учащимися и достигают коммуникативной цели.

Рассмотрим роль говорения как продуктивного вида речевой деятельности в изучении русского языка как иностранного. Говорение играет важную роль в процессе изучения языка, и исследователи давно пришли к согласию о том, что «язык изучается в первую очередь когда учащиеся пытаются его использовать» [8: 12]. В основе данной теории лежат две гипотезы изучения языка, выдвинутые в 1980-х годах: «гипотеза усвоенного результата» [9] и «гипотеза взаимодействия» [6, 5].

Согласно первой из гипотез, выдвинутой М. Свейном, говорение «открывает возможности для разговорной практики, а также дает учащимся возможность экспериментировать с новыми языковыми формами и структурами и развивать их 'интерязык' для достижения коммуникативных целей» [10: 159].

М. Лонг также подчеркивает важность говорения и общения в его «гипотезе взаимодействия» [5]. Автор отмечает значимость обсуждения языковых понятий. Когда студенты взаимодействуют в ходе такого обсуждения, они активно используют язык и практикуют разнообразные языковые конструкции, чтобы их поняли слушатели.

Важно отметить, что такая разговорная практика является более эффективной, когда студенты-иностранцы общаются на русском языке между собой, а не с преподавателем. Это связано с тем, что студенты берут ответственность за построение высказывания на изучаемом языке, а не делегируют эту обязанность преподавателю [6]. Таким образом, задания на говорение, в основе которых лежит метод «погружения», позволяют учащимся успешно общаться на изучаемой языке.

Далее рассмотрим подробнее задания, в основе которых лежит метод «погружения», и которые можно использовать на занятиях по РКИ.

Такого рода задания требует полной концентрации внимания учащихся для достижения поставленных задач. Такое «погружение» в психологии характеризуется как состояние 'потока'. Американский психолог венгерского происхождения Михай Чиксентмихайи описывает 'поток' как состояние, когда люди полностью вовлечены в то, что они делают, будь то

игра на музыкальном инструменте или написание стихотворения [1]. Автор отмечает, что такой 'поток' является секретом счастья. Именно поэтому некоторые прикладные лингвисты задавались вопросом, может ли 'поток' быть ключом к успешному обучению [2, 4].

Согласно теории Дж. Егберта 'поток' происходит на занятиях по языку при определенных условиях: «взаимодействие между индивидуальными характеристиками учащегося и переменными среды обучения в классе, такими как характеристики заданий, может привести к потоку» [2: 500]. 'Поток' в свою очередь может «способствовать более эффективному и мотивирующему изучению языка и помогает учащимся добиться успеха в его освоении» [2: 500]. Различные исследователи отмечают, что задания на говорение могут привести к 'потoku' (или погружению) если они отвечают следующим условиям, выделенным Эгбертом [3, 7]:

1. Соблюдается баланс между поставленной задачей и навыками.
2. Внимание студентов сосредоточено на задании.
3. Учащиеся считают задание интересным и аутентичным.
4. Учащиеся обладают чувством контроля.

При соблюдении всех данных условий, студенты-иностранцы будут погружены в задание, приложат максимальные усилия для его выполнения и будут внутренне мотивированы участвовать и достигать цели выполнения задания. Практический опыт показывает, что сфокусированность на задании помогает иностранным учащимся снять языковой барьер и повышает их желание говорить на русском языке, что в свою очередь повышает их уверенность в способностях к изучению языка и позволяет почувствовать прогресс в изучении русского языка.

Рассмотрим подробнее то, как преподаватель РКИ может составить задания, способствующие «погружению». В первую очередь важно подобрать интересную тему для изучения студентами. Для студентов-иностранцев интерес могут представлять темы, которые актуальны, найдут практическое применение, соответствуют их направлению подготовки, а также помогают лучше познакомиться с культурой страны изучаемого языка. Преподаватель также может предложить студентам выбрать разговорные темы, представляющие для них наибольший интерес, что будет способствовать «погружению» и развитию умений в говорении на русском языке.

Важную роль играет и выбор типа заданий. В нем должна быть четко поставлена цель, при этом уровень сложности должен соответствовать уровню языковой подготовки студентов. Задания, как правило, содержат несколько этапов выполнения, на каждом из которых развиваются определенные речевые умения. Важно отметить, что дискуссия может быть как отдельным типом задания, так и протекать на различных этапах занятий по РКИ в ходе выполнения других видов заданий. Разрабатывая задания для студентов, преподавателю важно учитывать такие факторы как: языковой

уровень, цели выполнения и взаимодействия учащихся с целью достижения поставленных задач.

Предлагаемые иностранным студентам задания могут быть направлены на формирование и развитие фонетического, грамматического или лексического навыков, а также на совершенствование умений в продуктивных (говорении и письме) и рецептивных (чтении и аудировании) видах речевой деятельности.

Каждый раз предлагая задание студентам-иностранцам преподавателю следует давать четкую инструкцию по его выполнению, а также устанавливать временные ограничения в случае его выполнения в классе. Чтобы помочь студентам добиться уверенности в говорении на русском языке, преподаватель может предлагать различные формы парной и групповой работы.

Подводя итоги, следует отметить, что задания на «погружение» способствуют изучению русского языка студентами-иностранцами, создают благоприятную среду для развития умений в говорении, повышают самооценку учащихся и укрепляют их внутреннюю мотивацию. Они позволяют студентам осваивать разговорные конструкции и модели общения, которые могут найти реальное применение вне занятий. Иностранным студентам важно видеть прогресс в изучении в большинстве случаев непростого для них русского языка. Задания на «погружение», максимально приближающие студентов к ситуациям живого общения, помогают добиться успехов в освоении дисциплины «Русский язык как иностранный».

Литература

1. Csikszentmihályi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience / M. Csikszentmihályi. – New York: Harper & Row, 2008. – 336 p.
2. Egbert J. A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom / J. Egbert // The Modern Language Journal. – 2003. – № 87 (4). – P. 499-518.
3. Grabe W. Content-based instruction: Research foundations / W. Grabe, F. Stoller // The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content. – White Plains, NY: Longman, 1997. – P. 5-21.
4. Henry A. The anatomy of Directed Motivational Currents: Exploring intense and enduring periods of L2 motivation / A. Henry, S. Davydenko, Z. Dörnyei // The Modern Language Journal. – 2015. – № 99 (2). – P. 329-345.
5. Long M. The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition / M. Long // Handbook of Second Language Acquisition. – San Diego: Academic Press, 1996. – P. 413-468.
6. Long M. Group work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition / M. Long, P. Porter // TESOL Quarterly. – 1985. – № 19 (2). – P. 207-228.
7. Schmidt R. Challenge, Skill, and Motivation / R. Schmidt, W. Savage // PASAA. – 1992. – № 22 (2). – P. 14-28.
8. Scrivener J. Straightforward: Beginner Teacher's Book / J. Scrivener, M. Sayer. – Oxford: Macmillan Education, 2007. – 160 p.

9. Swain M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development / M. Swain // Input in Second Language Acquisition. Rowley. – MA: Newbury House, 1985. – P. 235-253.

10. Swain M. The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough / M. Swain // The Canadian Modern Language Review. – 1993. – № 50 (1). – P. 158-164.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОСВОЕНИЯ ВИДОВ КОММУНИКАТИВНОЙ И РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Е. В. Плисов, Е. В. Наумова

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина»
Россия, г. Нижний Новгород

***Аннотация.** В статье рассмотрены проблемы и перспективы освоения коммуникативной и речевой деятельности при обучении русскому языку как иностранному. Авторы анализируют теоретические и методические подходы к преподаванию языка и обращают внимание на важность развития коммуникативных умений у студентов. Особое внимание уделяется использованию современных технологий в обучении, так как это позволяет ученикам повышать свою мотивацию и эффективнее осваивать язык.*

***Ключевые слова:** обучение русскому языку как иностранному, коммуникативная деятельность, речевая деятельность, развитие коммуникативных умений, мотивация.*

Русский язык является сложным и богатым, имеющим сложную грамматическую структуру и большое количество исключений. Для иностранного говорящего изучение русского языка может быть трудным, поскольку он отличается от многих коммуникативно мощных языков структурно и типологически [7]. Однако, изучение русского языка может быть очень интересным из-за его богатой истории, культурного наследия и литературного достояния. Коммуникативная и речевая деятельность играют центральную роль в обучении русскому языку, так как знание языка не сводится только к знанию слов и правил грамматики, но также включает в себя умение использовать язык для эффективного общения.

Коммуникативная деятельность включает в себя умение транслировать информацию, выражать свои мысли и идеи, понимать и интерпретировать информацию, которую передали другие люди. Это связано с умением слушать, говорить, читать и писать на русском языке. Речевая деятельность включает в себя способность формировать высказывания и выражать свои мысли в письменной или устной форме. Чтение и анализ текстов также являются важными аспектами речевой деятельности [6].

Основная цель обучения русскому языку заключается в том, чтобы помочь обучающемуся научиться использовать язык для эффективной коммуникации в различных сферах жизни – в учебе, на работе, в повседневном общении, а также для личностного развития [9]. Таким образом, коммуникативная и речевая деятельность играют важную роль в обучении русскому языку как иностранному, так как помогают студентам не только улучшить свои грамматические и лексические навыки, но и обеспечивают эффективное общение и понимание других людей.

Освоение видов коммуникативной и речевой деятельности связано с комплексом проблем, которые свойственны этому процессу в зависимости от устной / письменной формы коммуникации. Устная коммуникация помогает студентам воспринимать и понимать речь носителей языка, что является необходимым условием для эффективного изучения языка. Устная коммуникация позволяет студентам вырабатывать свои коммуникативные навыки и умения, такие как говорение, понимание и коммуникативное взаимодействие на русском языке. Она также способствует развитию практических (прагматических) навыков, таких как умение осуществлять коммуникацию в различных ситуациях, например, в магазине, в гостинице, на работе и т.д. Устная коммуникация позволяет студентам укреплять свою грамматическую и лексическую компетенцию через реальное общение с носителями языка. Включение устной коммуникации в программу изучения русского языка как иностранного позволяет студентам эффективно развивать свои коммуникативные навыки и умения, а также улучшать свое знание языка в целом.

Письменная коммуникация также играет важную роль в изучении русского языка как иностранного. Она помогает студентам улучшить свои навыки грамматики и правописания, что в свою очередь помогает им сформулировать свои мысли более четко и точно. Письменная коммуникация дает студентам возможность практиковаться в создании разных типов письменных текстов (эссе, писем, отчетов и т.д.) и развивать навыки анализа и критического мышления. Чтение и анализ письменных текстов помогает обучающимся понимать не только специфику языка, но и культурные различия и особенности репрезентации ментального опыта [2].

Некоторые исследователи выделяют в качестве релевантной визуальную коммуникацию, например, использование графики и шрифтового дизайна может сделать учебный процесс более наглядным и понятным. Это позволяет обучающимся лучше запоминать новые слова, фразы и грамматические правила. Визуальные материалы также могут быть использованы для демонстрации учебного материала, таких как видеоуроки, иллюстративный материал, схемы, диаграммы и др. Это позволяет преподавателю создать динамичную и интерактивную атмосферу на уроке, что может сделать процесс обучения более эффективным [1; 5]. Наконец, визуальная коммуникация может быть использована для создания культурной связи между обучающимися и страной,

где говорят на русском языке. Использование ярких и наглядных изображений, видео и других визуальных материалов может помочь обучающимся лучше понять культуру и традиции страны [3; 4].

При обучении русскому языку как иностранному выделяют значимые виды речевой деятельности – говорение, письмо, чтение и аудирование. Вместе с тем, речевая деятельность может быть обособлена в зависимости от уровневого подхода к анализу языка и включать в себя следующие компоненты:

1. Лексическая речевая деятельность – укрепление и расширение словарного запаса через усвоение новых слов и выражений, запоминание их значений и контекстуальных особенностей использования.

2. Грамматическая речевая деятельность – овладение грамматическими правилами и нормами русского языка, умение использовать их в правильной форме и с соблюдением порядка слов в предложении.

3. Фонетическая речевая деятельность – улучшение произношения и интонации русского языка, подбор и использование адекватной словесной интонации в зависимости от смысла выражения.

4. Синтаксическая речевая деятельность – формирование и развитие навыков построения логически связанных предложений и текстов на русском языке.

5. Лингвистическая речевая деятельность – развитие рефлексивного мышления и аналитических способностей при изучении языка, анализ текстов на морфологическом, синтаксическом и прагматическом уровнях.

6. Прагматическая речевая деятельность – формирование навыков использования языковых средств в соответствии с коммуникативными и культурными нормами и целями, способность к адекватному и эффективному общению на русском языке.

Среди важных особенностей и примеров использования коммуникативной и речевой деятельности при обучении русскому языку как иностранному следует выделить роль диалогов и дискуссий в устной коммуникации. С их помощью обучающиеся могут практиковать свои навыки говорения, слушания и понимания на русском языке. В процессе диалогов и дискуссий студенты учатся выражать свои мысли и идеи, задавать вопросы, вырабатывать аргументы и давать ответы на вопросы других. Для эффективного изучения русского языка как иностранного важно проводить уроки, нацеленные на развитие умений вести диалоги и дискуссии, задачей педагога является создание атмосферы доверия, уважения и творчества на занятии. Студенты должны чувствовать себя комфортно, чтобы свободно выражать свои мысли и идеи, даже если их уровень русского языка еще не очень хороший.

Планируя работу с текстами разной жанрово-стилистической принадлежности, педагог должен учитывать преимущества и сложности в организации этого процесса. К первой группе относятся разнообразие (использование

текстов разных жанров позволяет студентам получить представление о различных стилях и функциональных возможностях русского языка), повышение мотивации (использование интересных и познавательных текстов может повысить мотивацию обучающихся и сделать изучение русского языка более увлекательным), практическое применение (студентам будет проще использовать русский язык на практике, если они знакомы с различными жанрами русской литературы), культурное погружение (использование текстов разных жанров помогает обучающимся ближе познакомиться с культурой и историей России) [8, с. 7]. Среди трудностей следует отметить сложность (некоторые жанры, такие как поэзия или пьесы, могут представлять трудности для студентов, особенно если они не имеют достаточного опыта в изучении русского языка, ограничения по частотности (некоторые жанры, такие как официальные документы или научные работы, не являются часто встречающимися в повседневной жизни, что может снизить практическую пользу таких текстов для студентов), различия в стиле (некоторые жанры могут отличаться от того, что студенты привыкли слышать в разговорной речи, что может создать трудности при изучении), неполное понимание (наличие свойственных некоторым жанрам языковых элементов, например, специального лексикона, может затруднить полное освоение языка студентом).

При написании текстов на русском языке иностранные студенты могут испытывать следующие трудности. Они могут столкнуться со сложностями в использовании правильных форм глаголов, склонении существительных и прилагательных, а также согласовании времен и падежей в предложении. Ограниченный словарный запас и недостаточное знакомство с идиоматическими выражениями, сленгом и жаргоном, их функциональными возможностями может сделать их тексты некорректными. Необходимость адаптировать свой стиль культурной общности нового языка может привести к трудностям в выражении своих мыслей и идей. Различия в социокультурных нормах, табу и ценностях также могут повлиять на выбор слов и структуру предложений. Стилистические проблемы связаны с необходимостью использовать соответствующие стили и тональность в различных типах текстов (например, в эссе, деловых письмах, личных письмах и т.д.).

Развитие коммуникативной и речевой деятельности при обучении русскому языку как иностранному зависит от комплекса факторов, среди которых можно выделить:

- 1) культурно-языковой контекст участников коммуникации;
- 2) уровень соответствия языковых навыков и потребностей обучающихся;
- 3) степень мотивации обучающихся к изучению русского языка;
- 4) использование технологий обучения, которые адекватны целям и задачам и адаптированы к специфике обучающихся;
- 5) компетенции преподавателя, включающие в себя не только хорошие знания русского языка, понимание методики и технологий обучения, но

и умение взаимодействия с разными культурными и социальными группами обучающихся.

Таким образом, развитие коммуникативной и речевой деятельности является важным компонентом обучения русскому языку как иностранному, так как позволяет обучающимся успешно и эффективно осваивать русский язык. Кроме того, это также помогает развивать у студентов навыки говорения, понимания, чтения, письма и аудирования на этом языке. Без достаточно развитой коммуникативной и речевой деятельности, обучающимся будет сложно не только общаться на русском языке, но и понимать чужую речь, особенно на продвинутом этапе. Поэтому для достижения целей обучения языку, необходимо уделять особое внимание развитию коммуникативных и речевых навыков у студентов.

Литература

1. Быкова Л. М. Исследование возможностей технологий Веб 2.0 для развития межкультурной компетенции / Л. М. Быкова, Е. В. Наумова // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. Вып. 6. – Нижний Новгород : Мининский университет, 2022. – С. 181-184.
2. Вашунина И. В. Опыт экспериментальных исследований ментальных репрезентаций / И. В. Вашунина, М. В. Зими́на // Когнитивные исследования языка. – 2021. – № 4 (47). – С. 174-181.
3. Войнова А. В. Методика формирования иноязычной социокультурной компетенции студентов педагогических вузов: концептуальный подход / А. В. Войнова. – Нижний Новгород : Мининский университет, 2022. – 186 с.
4. Зими́на М. В. Метод выявления содержания концепта путем анализа вербальных и визуальных ассоциаций / М. В. Зими́на // Когнитивные исследования языка. – 2019. – № 37. – С. 186-191.
5. Каракозова Е. Н. Иноязычная информационная деятельность студента технического вуза / Е. Н. Каракозова, А. Н. Шапов // Вестник Мининского университета. 2023. – Т. 11. – № 1. – С. 4.
6. Ларюшкин С. А. Чтение текста на занятиях по иностранному языку: проблемы, подходы, дидактический потенциал / С. А. Ларюшкин, А. В. Ворохобов, Е. В. Плисов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 163-166.
7. Наумова Е. В. Отражение изменений ценностных установок россиян в речевой практике / Е. В. Наумова // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2019. – № 47. – С. 42-49.
8. Плисов Е. В. Образ хлеба в русской, немецкой и английской языковых картинах мира: лексические репрезентации / Е. В. Плисов. – Нижний Новгород : Мининский университет, 2022. – 92 с.
9. Pronina N. S. Activation of Foreign Language Communicative Competence in Specialists' Professional Work / N. S. Pronina, M. I. Klyueva, M. V. Zimina, N. I. Lyulyaeva, T. A. Perova // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Vol. 129. – P. 799-807.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ: АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ

Е. П. Попова, В. В. Милославская

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
Россия, г. Ставрополь

***Аннотация.** В статье рассмотрено понятие профессионально-речевой культуры, обосновано необходимость ее формирования в вузе; определены критерии формирования: речевые коммуникативные умения, коммуникативные качества речи, овладение видами речевой деятельности, также охарактеризованы их показатели. Определены основные компоненты формирования профессионально-речевой культуры: когнитивный, операциональный, содержательный. Приведены результаты небольшого эксперимента по формированию профессионально-речевой культуры студентов направления «Строительство».*

***Ключевые слова:** профессионально-речевая культура, коммуникативные качества речи, виды речевой деятельности, речевые коммуникативные умения.*

В системе высшего образования русский язык занимает одно из главных мест в силу той роли, которую он играет в становлении и развитии личности. Одной из составных частей культуры личности и будущего профессионала является профессионально-речевая культура (ПРК). Профессионально-речевая культура – это владение средствами всей системы языка и умение оптимально употреблять их в соответствующих коммуникативных условиях монолога, диалога, учитывающих цели коммуникации, профессионального общения. [1: 19]

Процесс формирования ПРК студентов в условиях обучения в вузе обусловлен необходимостью адаптированного характера построения учебного процесса применительно к уровням и особенностям языковой и речевой подготовки студентов, комплексным построением данного процесса с учетом коммуникативных потребностей личности. [1: 103]

Подготовка студентов к будущей профессиональной деятельности, сочетающей в себе экономический, управленческий, культурно-массовый, общественный и др. аспекты, во многом определяется степенью их речевого развития, овладения всеми видами речевой деятельности.

Невозможно осуществить полноценное усвоение знаний, развитие умений и навыков по различным дисциплинам, преподаваемым в вузе, если будущий студент не имеет необходимого уровня речевой подготовки, понимания и продуцирования речи в устной и письменной формах.

При этом нужно уметь воспринимать и осмысливать научно-учебные жанры, которые отличаются большим количеством терминов, профессионализмов, научной фразеологией, преобладанием абстрактной лексики, сложностью изложения и насыщенностью содержания.

Коммуникативные потребности студентов, не ограничиваясь рамками учебной деятельности, реализуются и в разговорном стиле речи, который, в противоположность научному стилю, отличается простотой и доступностью, спонтанностью и неполнотой высказывания, употреблением бытовой лексики. Кроме этого, расширение международных связей, коммерческая и научно-исследовательская деятельность в области образования требуют знаний официально-делового назначения, что предусматривает определенную стандартность, обязательность использования языковых и речевых средств. Публицистический и литературно-художественный стили в учебно-воспитательном процессе вуза нацеливают на дискуссионный, полемический характер данного процесса, личностную направленность; ценностную ориентацию, что связано с эмоциональностью, побудительностью, эстетичностью речи, оценочным отношением к сообщаемому [1: 104].

Следовательно, к началу профессиональной деятельности должна быть сформирована ПРК студентов в системе обучения в вузе, при этом её формирование представляет собой целенаправленный процесс, обеспечивающий результативное вербальное общение как в устной, так и в письменной формах. Специфика вузовского обучения заключается в том, что студенты будут вовлечены во все виды речевой деятельности, являющиеся составными частями образовательного процесса в целом. Кроме того, будущая профессиональная деятельность также требует овладения всеми видами речевой деятельности, особенно в так называемых «коммуникативных», лингвоинтенсивных видах профессиональной деятельности. Таким образом, речевая культура – это некая статичная данность, а система взаимосвязанных компонентов, находящихся в постоянном развитии.

Поэтому для преподавателя, который заинтересован в формировании речевой культуры студентов, педагогически важным является не только закрепление навыков правильности их речевого высказывания в полном соответствии с нормой литературного языка, но и выработка у них умений точного выбора и использования языковых средств, необходимых для каждой конкретной ситуации общения, возможностью в должной мере овладеть речью как в отборе слов, так и в ее экспрессивных формах – эмоциональной и выразительной – для передачи мыслей и чувств. Для развития речевой культуры студентов преподавателю вуза необходимо владеть системой речевых умений, от которых зависит успешность речевого общения; правильно и быстро ориентироваться в условиях речевого общения, уметь правильно выбрать содержание акта общения, найти адекватные средства для передачи этого содержания, уметь обеспечить обратную связь. Крайне важным является также совершенствование речевых коммуникативных качеств: точности выражения, ясности, логики изложения, содержательности речи, богатства словарного запаса, эмоциональности, образности, выразительности.

О сформированности ПРК можно судить, опираясь на компоненты: когнитивный, содержательный, операциональный, содержательной основой которых выступают знания, речевые умения, качества речи и виды речевой деятельности, составляющие основу речевой культуры (см. табл.1).

В ходе теоретического исследования по проблеме формирования ПРК студентов были определены критерии формирования:

- развитие речевых коммуникативных умений;
- развитие коммуникативных качеств речи;
- овладение видами речевой деятельности. [1: 96]

Таблица 1

Основные компоненты формирования
профессионально-речевой культуры

Компоненты формирования речевой культуры	Содержательная основа
когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> – понимание сущности речевой культуры; – стремление к постоянному пополнению знаний по речевой культуре – понимание смысла приобретения знаний по речевой культуре для развития личности – осознание мотивов развития и совершенствования речевой культуры; – степень удовлетворенности развитием своей речевой культуры; – соотнесенность своей речевой культуры с образцовой
содержательный	<ul style="list-style-type: none"> – уровень развития качеств речи; – осознание необходимости совершенствования качеств речи
операциональный	<ul style="list-style-type: none"> – уровень владения речевыми умениями; – потребность в развитии речевых умений

Формирование профессионально-речевой культуры студентов в период обучения в вузе связано с развитием речевых коммуникативных умений, лежащих в основе речевой культуры личности.

Коммуникативно-деятельностный подход к формированию культуры речи студентов позволил определить речевые коммуникативные умения, связанные с речевой культурой личности:

- имитативные умения, соотносимые с созданием речевых высказываний по образцам ((расставить ударение, выбрать по образцу точное слово из ряда слов, построить словосочетания и предложения по образцу и др.);

– моделирующие умения, позволяющие студентам конструировать и моделировать их речевую деятельность (осуществить трансформацию слова, словосочетания, предложения, найти и исправить речевые ошибки и др.);

– спонтанные, определяющие овладение неподготовленной речью в конкретных ситуациях и условиях общения (обратиться с просьбой к другу, преподавателю, поздороваться, завязать беседу, выразить сожаление, радость, удивление и др.). [1: 106]

Для определения степени развития речевых коммуникативных умений студентов логично применить следующие показатели:

– знания структуры языка и возможностей их применения в речевой деятельности;

– осознанность применения данных знаний;

– оптимальность выбора и использования языковых средств в зависимости от условий и ситуаций общения.

Одним из критериев, способствующих формированию ПРК студентов и влияющих на их речевое развитие, является, на наш взгляд, развитие коммуникативных качеств речи. Для обоснования данного условия с точки зрения речевого развития личности, способной воспринимать устную и письменную речь и создавать собственные речевые высказывания, применим структурно-функциональный подход, лежащий в основе определения коммуникативных качеств речи.

В качестве показателей развития коммуникативных качеств речи студентов можно выделить следующие:

– структурно-языковой состав языка, реализуемый в речи;

– глубина высказывания, познавательная сущность;

– логико-композиционная организация речи;

– коммуникативные условия и задачи общения.

– Структурно-языковой состав языка, реализуемый в речи, предполагает правильность речи (владение языковыми нормами) и чистоту речи (отсутствие чуждых языку слов и выражений). Глубина высказывания и познавательная сущность соотносятся с содержательностью речи, которая подразумевает под собой точность (предметную и понятийную, адекватность содержания и речевого оформления), выразительность (для поддержания внимания) и богатство (разнообразие использования речевых средств). Логико-композиционная организация речи – это связность речи, которая подразумевает последовательность изложения, логичность построения речи. Коммуникативные условия и задачи общения – это ситуативность речи, тесно связанная с тем, насколько речь уместна в тех или иных условиях коммуникации. [1: 97]

Таким образом, предлагаемые показатели для оценки уровня развития коммуникативных качеств речи студентов в полной мере отражают данные качества, во многом определяющие ПРК личности.

Рассматривая потенциальные возможности каждого из видов речевой деятельности, а именно, говорение, слушание, чтение и письмо, необходимо отметить, что с их помощью, при условии владения на высоком уровне, легче обеспечить процесс вхождения в условия вузовского обучения и будущей профессиональной деятельности студентам. Для этого необходимо определиться с оптимальной последовательностью видов речевой деятельности, а также с оптимальным соотношением видов речевой деятельности.

Важным в учебной, профессиональной, а также бытовой деятельности студентов является осознанность восприятия письменного текста, осмысленность прочитанного и передача смысла прочитанного в своей речи. Кроме того, данные виды деятельности предусматривают достаточно полные, аргументированные ответы на поставленные вопросы, самооценку выступления и рецензирование выступлений других, что также требует от студентов владения речевой культурой в различных видах речевой деятельности, усвоения в целом системы устойчивых выражений, используемых в различных ситуациях речевого общения. В конечном итоге, ПРК студентов позволит реализовать межпредметные функции речи, без которой невозможно овладеть основами всех наук и профессиональным мастерством.

Для определения видов речевой деятельности, являющихся ведущими при обучении в вузе, следует отметить, что в образовательном процессе вуза и будущей профессиональной деятельности наибольшую трудность представляют собой те особенности, которые связаны с большим количеством лекционных курсов различной направленности, лабораторно-практических и семинарских занятий. ПРК студентов во многом зависит от умений студентов слушать и понимать звучащее слово, оценивать содержательность, последовательность, грамотность, эмоциональность изложения мыслей как при аудировании, так и при создании собственного речевого высказывания.

При проведении эксперимента по формированию ПРК студентов направления 08.03.01 – Строительство в рамках учебной дисциплины «Теория и практика профессиональной коммуникации на русском языке» были получены следующие результаты (см. табл. 2,3, 4).

Таблица 2

Средние показатели развития речевых коммуникативных умений студентов контрольных и экспериментальных групп (в %)

Группы	Речевые коммуникативные умения		
	имитативные	моделирующие	спонтанные
СТР-6-о-22-1 (контрольная группа)	15,06	14,56	13,75
СТР-6-о-22-2 (экспериментальная группа)	27,86	27,69	29,04

Таблица 3

Динамика развития коммуникативных качеств речи студентов контрольных и экспериментальных групп (в %)

Группы	Уровень развития коммуникативных качеств речи				
	высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
СТР-6-о-22-1 (контрольная группа)	–	25	50	16,4	8,6
СТР-6-о-22-2 (экспериментальная группа)	27,8	50	13,8	5,6	2,8

Таблица 4

Средние показатели ПРК студентов контрольных и экспериментальных групп по видам речевой деятельности (в %)

Группы	Виды речевой деятельности			
	чтение	письмо	аудирование	говорение
СТР-6-о-22-1 (контрольная группа)	7,7	14,0	26,4	34,2
СТР-6-о-22-2 (экспериментальная группа)	10,0	18,2	34,3	44,5

Таким образом, ПРК должна формироваться во всех видах речевой деятельности студентов в период обучения в вузе, их взаимосвязанного, целенаправленного развития, но при этом акцент делать на использовании видов речевой деятельности, которые уже в большей степени способствуют формированию ПРК, в частности, чтении и письме, и отработке тех видов речевой деятельности, на которых будет строиться учебно-воспитательный процесс в вузе и будущая профессиональная деятельность.

В условиях осуществления устного и письменного вербального общения, формирование ПРК студентов в период обучения в вузе требует сбалансированной, интегрированной системы обучения продуктивным и рецептивным видам речевой деятельности и поиска оптимального варианта их сочетания. [1: 117]

Таким образом, обобщая вышесказанное, отметим, что профессионально-речевая культура формируется в процессе реализации спроектированного преподавателем вуза учебного курса, если в этом курсе уделено место для развития речевой культуры студентов. Результатом реализации курса развития ПРК студентов является определенный уровень ее сформированности, сочетающий в себе развитие трех компонентов: когнитивного, содержательного и операционального. Содержательной основой когнитивного компонента речевой культуры являются знания: лингвистические, теории речевой

культуры, теории общения, правил этикета и т.д. В содержательный компонент речевой культуры включены качества речи: ясность выражения мысли, точность словесного выражения, содержательность, логика речевого выражения, система изложения, богатство словарного запаса, образность, эмоциональность, выразительность, правильность. Операциональный компонент речевой культуры включает в себя речевые умения, подразделяющиеся на две группы: речевые умения, связанные со смысловым восприятием речи других, и речевые умения излагать свои мысли в устной или письменной форме. В качестве критериев сформированности ПРК студентов рассматривается: 1) развитие речевых коммуникативных умений, отражающих операциональный компонент формирования речевой культуры, а также когнитивный компонент, содержательной основой которого являются знания: лингвистические, теории речевой культуры, теории общения, правил этикета; 2) развитие коммуникативных качеств речи, характеризующих содержательный компонент; 3) овладение видами речевой деятельности в определенной последовательности и соотношении.

Литература

1. Попова Е. П. Формирование профессионально-речевой культуры будущих специалистов по сервису и туризму в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук / Е. П. Попова. – Ставрополь, 2003. – 202 с. – Библ.: с.166-178.
2. Попова Е. П. Речевые коммуникативные умения как компонент формирования профессионально-речевой культуры в вузе / Е. П. Попова, Л. А. Белашова // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2013. – № 4 (8). – С. 289-296.

РАЗДЕЛ VI

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО / ИНОСТРАННОГО

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ОНЛАЙН-КУРСОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЕ IPR-MEDIA

Н. Г. Барышникова

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет
им. И. И. Ползунова»
Россия, г. Барнаул

***Аннотация.** В статье представлен опыт реализации онлайн-курсов по русскому языку как иностранному на электронной образовательной платформе. Проанализирована роль электронных образовательных ресурсов в развитии всех видов речевой деятельности в процессе изучения иностранного языка, а также определены содержание и технология этого процесса. На основе анализа опыта реализации онлайн-курсов представлены методические рекомендации по использованию электронных ресурсов в обучении иностранных граждан русскому языку.*

***Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, онлайн-обучение, русский язык как иностранный, виды речевой деятельности, межкультурная коммуникация.*

В рамках реализации гранта Министерства просвещения РФ ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет имени И.И.Ползунова» (далее – АлтГТУ) в 2022 году осуществил проект «Реализация информационно-просветительских курсов открытого образования по русскому языку и российской культуре», который направлен на популяризацию образования на русском языке, а также на расширение культурно-просветительского и научно-образовательного сотрудничества Российской Федерации с зарубежными странами, продвижению русского языка, русской культуры, науки и образования в мировом информационном и социокультурном пространстве.

Цель проекта – разработка и внедрение 20 образовательных и информационно-просветительских курсов открытого образования по продвижению русского языка и российской культуры.

Все материалы курсов разработаны в соответствии с требованиями, регламентированными приказом Минобрнауки России от 01.04.2014 г. №255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным и требований к нему».

Размещение онлайн-курсов осуществляется по адресу: <https://www.ros-edu.ru/courses> на платформе РКИ ООО Компании «Ай Пи Ар Медиа».

Доступ к курсам осуществляется непосредственно с платформы РКИ IPR-Media, а также с сайта АлтГТУ (<https://osoe.ru/>), позволяющего осуществлять выбор курса, проходить регистрацию участника и обеспечивающего доступ к программно-технической платформе РКИ IPR-Media, на которой размещены 20 курсов.

Созданный АлтГТУ образовательный ресурс обеспечивает работу в режиме web-интерфейса, функционирующего в различных операционных средах – Microsoft Windows, Linux, macOS и в любой другой операционной системе, в которой предусмотрена возможность запуска одного из нижеперечисленных web-браузеров: Mozilla Firefox 81 и выше; Safari 13 и выше; Google Chrome 90 и выше; Edge 91 и выше.

Содержание курсов представлено в таблице.

Таблица

Содержание онлайн-курсов по русскому языку как иностранному

№	Название курса	Аннотация
Начальный уровень		
1.	Вводно-фонетический курс	Курс знакомит со звукобуквенной системой, позволяет научиться читать и писать, повторить основные правила чтения и интонационные конструкции в русском языке.
2.	Русское слово в инженерном деле	Курс не только знакомит с великими русскими учеными и их изобретениями, но и в игровой форме помогает выучить новые слова, получить навыки аудирования и чтения на русском языке.
3.	Календарь по-русски	Курс позволяет овладеть навыками обозначения времени в различных речевых ситуациях, расширить словарный запас, сформировать коммуникативно-речевые навыки.
4.	Делаем покупки, изучаем прилагательные	Цель курса – коррекция и совершенствование умений и навыков употребления имен прилагательных в коммуникативной ситуации «В магазине. Покупки».
5.	Скоро едем в Россию!	Курс учит общаться на русском языке в условиях современной российской действительности, а также знакомит со стереотипами речевого поведения носителей языка, с русскими культурными обычаями, традициями.
6.	Повторяем вид глагола – обсуждаем досуг	Курс направлен на совершенствование навыков устной речи, на формирование автоматизма в употреблении форм несовершенного и совершенного вида глагола в речи.
7.	Повторяем глаголы движения – путешествуем по России	Курс содержит задания различных уровней сложности по теме «Глаголы движения» и развивает коммуникативно-речевые навыки.

Средний уровень		
8.	Изучаем грамматику по русским песням	Цель курса – коррекция и совершенствование грамматических умений и навыков на материале песенных текстов.
9.	Читаем газеты и журналы	Курс включает работу с текстами научного и публицистического стилей речи.
10.	Изучаем приставочные глаголы	Курс иллюстрирует наиболее сложные ситуации употребления приставочных глаголов на примерах из повседневной речевой практики.
11.	Русский деловой этикет	Курс адресован тем, чья профессиональная деятельность связана с деловой средой, знакомит с деловым стилем устной и письменной коммуникации в русском языке.
12.	Слово – не воробей ...	Ознакомительный курс по русской фразеологии.
13.	Прогулка по городу	Курс нацелен на практику речевого поведения в условиях российского города.
Продвинутый уровень		
14.	Изучаем виды глагола	Курс помогает освоить один из наиболее важных разделов русской грамматики – видовую систему глагола.
15.	Читаем русскую лирику – изучаем русский язык	Курс знакомит с биографиями и произведениями выдающихся русских лириков (И.А. Крылов, А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, А.А. Ахматова, И.А. Бунин), формирует навыки осознанно-аналитического прочтения художественного текста.
16.	Юмор в русской разговорной речи	Курс формирует умение понимать содержание видеосюжета, основные социально-поведенческие характеристики говорящих, их цели, мотивы, отношение к ситуации и собеседникам.
17.	Смотрим телепередачи с известными деятелями науки, культуры, искусства	Курс развивает навыки аудирования аутентичного текста. Материалом служат интервью с известными деятелями науки, культуры, искусства России.
18.	Изучаем сложное предложение	Курс помогает освоить синтаксис сложного предложения на примерах из монологической и диалогической речевой практики.
19.	О проблемах по-русски	Курс построен на изучении активной лексики, адекватной современным языковым нормам и реалиям, чтении и обсуждении текстов, отработки навыков дискуссии и монологических высказываний на заданную тему.
20.	Мировая экономика «по-русски»	Курс развивает навыки профессиональной научной коммуникации экономической тематики.

19 образовательных курсов представлены на образовательной платформе на русском языке, 1 образовательная программа («Вводно-фонетический курс», начальный уровень) сопровождается переводом на английский язык, так как предназначена для тех, кто начинает изучать русский язык с нуля.

Учебные курсы разделены на 3 блока, каждый из которых включает по 6-7 курсов открытого образования для различных уровней подготовки: начального, среднего и продвинутого.

Содержание учебно-методических комплексов Курсов представлено следующими блоками:

1. Знакомство с курсом (аннотация курса, содержащая его описание, тематический план, список формируемых умений и навыков), превью курса, ссылки на источники аудио-, видеоматериалы курса.

2. Образовательный модуль, состоящий из 12 уроков (рассчитанных на 24 академических часа).

3. Итоговый тест.

Учебно-методический комплекс каждого курса включает теоретический блок в виде презентации с возможностью скачивания, обучающие материалы по всем видам речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение), по грамматике, аудио- и видеоконтент, задания для самостоятельной работы, контрольно-измерительные материалы. Каждый курс рассчитан на 24 часа и состоит из 12 уроков.

Уроки в рамках одного курса имеют одинаковую структуру, выстроены таким образом, что слушатель последовательно выполняет все задания. Каждое задание – это отдельный шаг (страница), сколько заданий, столько шагов. При этом слушатель может «прошагать» урок, просмотреть, какие задания ему предстоит выполнить. В случае необходимости слушатель может обратиться к правилу или повторно просмотреть видеосюжет, прослушать аудиозапись, которые расположены на предыдущем шаге. При выполнении заданий слушатель получает немедленный отклик (правильно / неправильно), однако не может изменить ответ после того, как нажал кнопку «Отправить ответ». Время выполнения заданий урока не ограничено. «Шаг за шагом» слушатель движется к итоговому тестированию, для прохождения которого ему предоставляется 3 попытки. Итоговый тест имеет ограничение по времени выполнения.

Проект предназначен для иностранных граждан, проживающих на территории России и за ее пределами и владеющих русским языком на начальном, среднем и продвинутом уровнях. В рамках проекта обучение прошли более 300 иностранных слушателей в онлайн-формате.

Анализ реализации проекта позволяет указать на положительные и отрицательные стороны реализации онлайн-курсов на электронной образовательной платформе.

К положительным моментам можно отнести:

- изучение русского языка как иностранного на электронных образовательных платформах способствует повышению интереса к изучению русского языка иностранными гражданами, а также развивать все виды речевой деятельности и формировать знания грамматики русского языка;

- онлайн-курсы позволяют выстраивать индивидуальную траекторию обучения русскому языку иностранных граждан, они доступны в любом месте 24/7 и обеспечивают комфортный темп обучения;

-онлайн-курсы способствуют приобретению уникального образовательного и коммуникативного опыта (изучение РКИ в цифровом формате – образовательном контенте нового поколения);

- образовательная платформа предоставляет возможность воспринимать образовательный материал в формате веб-страницы (видео, текст, графика, анимация, звук), что создает «эффект присутствия» преподавателя или погружения в языковую среду;

- электронные образовательные платформы позволяют осуществить моментальную проверку знаний русского языка.

Несмотря на большое количество положительных сторон обучения русскому языку на электронной образовательной платформе, существуют и такие моменты, которые на сегодняшний день преодолеть не удалось. А именно:

- проверка знаний и умений обучающегося возможна только в форме тестов, что исключает контроль над созданием устных и письменных текстов и высказываний иностранных граждан;

- сохраняется ведущая роль преподавателя (создателя курса) в образовательном процессе, не удается достичь ситуации непринужденности общения с целью «погружения» в естественную языковую среду.

Тем не менее, положительный эффект значительно выше, а указанные недостатки не снижают высокую востребованность онлайн-курсов русского языка как иностранного на электронных образовательных платформах.

К рекомендациям по организации онлайн-курсов по русскому языку как иностранному можно отнести следующее:

1. Не перегружать курсы текстами, заданиями, тестами. Один урок должен быть завершен не более чем за 2 академических часа.

2. Не включать обучающие материалы, которые дублируют материалы учебников и учебных пособий.

3. Стремиться выстраивать урок в форме диалога с учащимся, что создаст эффект присутствия носителя русского языка или преподавателя.

4. Во время прохождения тестов учащимися находить возможность не только оценивать «правильно/неправильно» ответы на вопросы, допускающие более 1 варианта неправильного ответа, но и комментировать типичные ошибки, которые могут быть допущены, чтобы учащийся мог понять причину ошибки и «увидеть» правильный ответ.

5. Стремиться использовать «живой» материал, который учащийся может использовать здесь и сейчас.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Н. А. Вохидова

Самаркандский государственный университет
им. Шарофа Рашидова
Узбекистан, г. Самарканд

***Аннотация.** В данной статье проанализированы методы подачи дидактического материала на уроках русского языка как иностранного. Показано, что одним из наиболее эффективных методов обучения на этих уроках является использование мультимедийных презентаций, раскрыты преимущества данного метода при освоении нового материала.*

***Ключевые слова:** мультимедиа, презентация, слайд, информационные технологии, интернет, проектор, текст, видео.*

XXI век называют эпохой информации, следовательно, на занятиях русского языка в нерусской аудитории целесообразно использовать информационные технологии посредством технических средств обучения, таких как интерактивная доска, проектор, слайды с мультимедийной презентацией, видеоролики и т.п. Главная задача любого преподавателя – выпустить из стен учебного заведения гармонично развитую личность, которая не потеряется в информационном обществе.

Исследования института «Евролингвист» (Голландия) доказали, что большинство людей запоминают 5% услышанного и 20% увиденного, Одновременное использование аудио- и видеоинформации повышает запоминание до 45-50%. Экономия времени, необходимого для изучения конкретного материала, в среднем составляет 30%, а приобретённые знания сохраняются в памяти значительно дольше.

В настоящее время преподаватель иностранных языков, в том числе и РКИ, при организации обучения встречает на своем пути ряд проблем, от решения которых зависит эффективность всего образовательного процесса. Эти проблемы касаются не только выбора наиболее успешных методов обучения, а также организации содержания обучения и способов его представления. Помимо этого, должно происходить постоянное развитие компетенций самого преподавателя. И все это – на фоне изменяющихся внешних условий: современное состояние языка, тенденции культуры и запросы в отношении результатов обучения. Исходя из этого, на учебных занятиях все чаще применяются такие технологии, как показ презентаций, проигрывание музыкальных композиций, просмотр видеофильмов, работа с Интернет-ресурсами, обучающие программы, тренажеры. В процессе работы за компьютером у студентов активизируется мышление, развивается внимание и память, углубляются и закрепляются знания, увеличивается скорость чтения, усиливается мотивация обучения, что является важнейшей составляющей в усвоении нужной информации.

Сегодня студенты активно используют современные информационные технологии (персональный компьютер, сервисы Интернет, электронные учебники и др.), они воспитаны на аудио- видео продуктах, компьютерных играх и других элементах компьютерной культуры. Именно поэтому внедрение мультимедийных технологий в структуру современного урока является одним из приоритетных направлений.

Компьютерные технологии постоянно развиваются, открываются новые возможности использования их в обучении языкам. Большой интерес вызывают электронные учебники наряду с печатными. Вот что говорит по поводу электронных учебников Э.Г. Азимов: «В мультимедийных учебных курсах для изучающих русский язык как иностранный наглядно представляются типовые ситуации общения, имеются упражнения на постановку произношения, письменные задания лексико-грамматического характера, игры со словами; такие курсы включают, как правило, и встроенные справочники по грамматике и фонетике изучаемого языка, а также словарь».

В настоящий момент в области обеспечения образовательного процесса мультимедиа-средствами складывается следующая тенденция: несмотря на большое количество удачных единичных обучающих программ и сервисов, затрагивающих только отдельные аспекты языка и речи, нет цельного электронного комплекса, в котором был бы собран достаточный материал для организации обучения РКИ.

Мультимедиа – это совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько информационных средств: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение. Сегодня мультимедиа-технологии – это одно из перспективных направлений информатизации учебного процесса. Мультимедийные технологии обогащают процесс обучения, позволяют сделать занятие более эффективным, вовлекая в процесс восприятия учебной информации большинство чувственных компонентов обучаемого.

При использовании на занятиях мультимедийных технологий структура урока принципиально не меняется. В них по-прежнему сохраняются все основные этапы. К примеру, для этапа анонсирования темы: тема урока представлена на слайдах, в которых кратко изложены ключевые моменты рассматриваемых вопросов.

Объяснение нового материала: на этом этапе можно использовать презентации, видеоуроки. Видеоуроки, чаще всего, можно использовать на этапе объяснения лексической темы, т.е. текста вместе со словарной работой. Можно заблаговременно раздать студентам распечатанные схемы или таблицы с заданиями, которые они должны будут заполнить после показа слайдов или видеоматериала.

Закрепление и повторение: на данном этапе возможности мультимедийных ресурсов не ограничены. Можно использовать различные презентации с подбором ответов, вопросы, тесты, викторины и т.п.

В последнее время набирает обороты программа iSpring Suite, которая может значительно разнообразить учебное занятие, повысить интерес студентов к изучаемой теме, а также упростить процесс контроля над учебной деятельностью студентов. С помощью данной программы можно записывать авторское голосовое сопровождение слайдов и создавать слайды с видеокomentариями, записанными с помощью видеокамеры. Наиболее актуальна эта функция при обучении аудированию: к примеру, преподаватель может записать текст в формате аудиофайла и прикрепить его к слайду. Это позволит студентам многократно прослушать текст, а также предоставит им возможность изучать язык дистанционно. Также можно с помощью данного приложения создать интерактивные тесты с различными видами заданий. Интересной функцией программы является возможность создания диалогового тренажера. Он состоит из набора сцен, каждая из которых включает вопрос и варианты ответов. Для создания реальных ситуаций общения можно добавлять персонажей, выбирая при этом мимику героя, его настроение и фоновое изображение реальных интерьеров (аптека, стадион, рынок, университет и др.).

Современный педагог должен уметь работать с новыми средствами обучения хотя бы ради того, чтобы обеспечить одно из главнейших прав обучающихся – право на качественное образование. При этом необходимо твердо усвоить, что информационно-образовательные ресурсы не должны заменять педагогических технологий. Они призваны оптимизировать затраты педагога, помочь сосредоточиться на индивидуальной и наиболее творческой работе: сделать занятие интересным и запоминающимся, расшевелить пассивных студентов, воспитать всесторонне развитую, востребованную в обществе, личность.

Литература

1. Алимов Р. Х. Информационные технологии в образовании / Р. Х. Алимов, О.Х. Азаматов, У. Т. Хайитматов. – Ташкент: “IQTISODIYOT”, 2019. – 158 с.
2. Азимов Э. Г. Методика применения компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному / Э. Г. Азимов // Методика преподавания русского языка как иностранного. Хрестоматия. – Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного университета им. А. М. Горького, 2008. – С. 2-14.
3. Вохидова Н. А. Использование инновационных методов обучения на уроках русского языка в группах с нерусским языком обучения / Н. А. Вохидова // Международный журнал «Искусство слова». – 2020. – № 6. – Вып. 3.
4. Тряпельников А. В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект) / А. В. Тряпельников. – М., 2014. – 80 с.

Интернет-ресурсы

1. <http://tdpu-INTRANET.Ped>
2. <http://www.academy.edu>
3. <http://www.cer.uz>
4. <http://www.edu.uz>
5. <http://www.gov.uz>
6. <http://www.istedod.uz>
7. <http://www.libsib.ru>

ВОЗМОЖНОСТИ НЕЙРОТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Ж. В. Глотова

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет
им. Иммануила Канта»
Россия, г. Калининград

***Аннотация.** В рассматриваемом сообщении речь идет о возможностях нейротехнологий в обучении русскому языку как иностранному на современном этапе развития как педагогических наук, так и технических. Все большее внимание уделяется новому набору инструментов при обучении иностранцев русскому языку. Наряду с традиционными методическими и дидактическими приемами используются новейшие нейротехнологии, такие как виртуальная и дополненная реальности, геймификации, нейрофидбэк-тренинг, машинное обучение, нейровизуализация и другие технологии и приемы. В заключение делается вывод о необходимости сбалансированного применения новейших технологий с традиционными методами обучения.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный, обучение, нейротехнологии, инновационные подходы, виртуальная среда.*

В последние годы нейротехнологии привлекли значительное внимание благодаря своему потенциалу революционизировать различные области, включая образование. В контексте изучения русского языка нейротехнологии предлагают инновационные подходы для улучшения процесса обучения и повышения эффективности усвоения языка [4].

Нейротехнологии в обучении русскому языку включают в себя широкий спектр инструментов и методов, использующих наше понимание мозга и его когнитивных процессов. Эти технологии направлены на оптимизацию процесса изучения языка путем адаптации учебных стратегий к конкретным учащимся, удовлетворения их специфических потребностей и максимального использования их учебного потенциала [3].

Одним из примеров нейротехнологий, используемых в изучении русского языка, являются интерфейсы мозг-компьютер (BCI). BCI обеспечи-

вают прямую связь между мозгом и компьютером, что позволяет разрабатывать приложения, которые могут улучшить изучение языка. Например, исследователи изучали возможность использования ВСІ для декодирования сигналов мозга, связанных с обработкой языка, и обеспечения обратной связи с учащимися в режиме реального времени. Такая обратная связь может помочь учащимся определить области, вызывающие трудности, и соответствующим образом скорректировать свои стратегии обучения.

Другое применение нейротехнологий – это использование виртуальной и дополненной реальности. С их помощью можно создавать иммерсивные среды, в которых студенты могут практиковать речь и взаимодействовать на иностранном языке с виртуальными персонажами или другими студентами. Такой подход позволяет создать более реалистичные и интерактивные ситуации для тренировки коммуникационных навыков.

Виртуальная реальность (VR) и дополненная реальность (AR) создают среду погружения, в которой учащиеся могут практиковать свои языковые навыки в реалистичной и интерактивной обстановке. Моделируя реальные сценарии, такие как заказ еды в ресторане или общение с носителями языка, VR может улучшить беглость речи, уверенность в себе и понимание культуры [4].

Кроме того, в платформы для изучения русского языка были интегрированы адаптивные системы обучения на основе искусственного интеллекта (ИИ). Эти системы используют алгоритмы искусственного интеллекта для анализа данных об успеваемости учащихся, выявления слабых мест и предоставления персонализированного контента и упражнений. Адаптируя учебные материалы и задания к индивидуальным потребностям и прогрессу учащегося, адаптивные системы оптимизируют процесс обучения и способствуют лучшему запоминанию навыков русского языка.

Нейрофидбэк-тренинг – еще один нейротехнологический подход, который может быть применен в изучении русского языка. Нейрофидбэк предполагает мониторинг активности мозга, обычно с помощью электроэнцефалографии (ЭЭГ), и предоставление обучающимся обратной связи в режиме реального времени. Распознавая и укрепляя нейронные паттерны, связанные с успешной обработкой языка, нейрофидбэк-тренинг может помочь учащимся улучшить свои лингвистические навыки, сосредоточиться и уделить внимание.

Адаптивные системы обучения. Используя алгоритмы машинного обучения, адаптивные системы обучения могут анализировать данные об успеваемости учащихся и предоставлять персонализированные рекомендации и упражнения. Эти системы могут адаптировать содержание и темп обучения в соответствии с сильными и слабыми сторонами и стилями обучения каждого учащегося. Используя нейротехнологии, эти системы могут оптимизировать пути обучения и помочь учащимся достичь более высокого уровня владения языком.

Методы нейровизуализации. Методы нейровизуализации, такие как функциональная магнитно-резонансная томография (фМРТ) и электроэнцефалография (ЭЭГ), могут дать представление о нейронных процессах, лежащих в основе усвоения и понимания языка. Исследователи могут изучить характер активации мозга во время выполнения языковых задач, определить области мозга, связанные с обработкой языка, и разработать более эффективные методики обучения языку на основе этих результатов.

Биометрическая обратная связь. Биометрические датчики, такие как мониторы сердечного ритма или датчики гальванической реакции кожи, могут в режиме реального времени предоставлять данные о физиологических реакциях учащихся во время изучения языка. Такая обратная связь может помочь преподавателям оценить уровень стресса, вовлеченность и эмоциональное состояние учащихся, что позволит им соответствующим образом адаптировать свои стратегии обучения.

Обучение на основе сна. Исследования показали, что сон играет решающую роль в консолидации памяти и обучении. Нейротехнологии могут быть использованы для улучшения изучения языка во время сна путем подачи целевых слуховых сигналов или стимулирования участков мозга, связанных с консолидацией памяти. Этот подход, известный как обучение во сне или целенаправленная реактивация памяти, потенциально может улучшить запоминание словарного запаса и развитие языковых навыков.

Распознавание и регулирование эмоций. Нейротехнологии, позволяющие обнаруживать и анализировать эмоциональные состояния, такие как распознавание выражения лица или измерение электродермальной активности, могут быть использованы для оценки эмоциональных реакций учащихся во время изучения языка. Эта информация может помочь адаптировать подходы к преподаванию с учетом эмоциональных потребностей учащихся и создать благоприятную среду обучения.

Кроме того, мобильные приложения и онлайн-платформы, включающие элементы геймификации, стали эффективными инструментами для изучения русского языка. Эти приложения используют игровые функции, такие как вознаграждения, задачи и интерактивные упражнения, чтобы вовлечь учащихся и сделать процесс обучения приятным. Геймифицированные приложения для изучения языка могут повысить мотивацию, активное участие и долгосрочную вовлеченность в изучение русского языка.

Стоит отметить, что, хотя нейротехнологии предлагают захватывающие возможности, они должны использоваться как дополнительные инструменты наряду с традиционными методами обучения и человеческим взаимодействием [2]. Роль квалифицированных учителей и преподавателей языка остается решающей в обеспечении руководства, поддержки и культурного понимания учащихся.

В заключение следует отметить, что нейротехнологии способны произвести революцию в изучении русского языка, используя наше понимание

мозга и когнитивных процессов. Эти технологии, такие как BCIs, VR, адаптивные системы обучения, нейрофидбэк-тренинг и геймификация, предлагают инновационные подходы для улучшения усвоения языка, повышения беглости речи и более глубокого понимания русской культуры.

Интегрируя нейротехнологии в практику изучения языка, учащиеся могут извлечь пользу из персонализированного обучения, погружения в языковую среду и оптимизированных стратегий обучения, что в конечном итоге облегчит их путь к владению русским языком [1].

Однако важно отметить, что нейротехнологии не являются панацеей и не могут быть полностью заменены традиционными методами обучения иностранным языкам. Решающую роль все равно играет мотивация студента, регулярная практика и общение с носителями языка. Стоит отметить, что некоторые из этих нейротехнологий все еще находятся на экспериментальной стадии и требуют дальнейших исследований для определения их эффективности в контексте изучения языка. Кроме того, при использовании нейротехнологий в образовании следует всегда учитывать этические соображения, касающиеся конфиденциальности, согласия и благополучия учащихся.

Литература

1. Как обучать по законам мозга [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eduneo.ru/> (дата обращения: 19.05.2023).
2. Курпатов А. В. Методология мышления. Черновик / А. В. Курпатов. – С.-Петербург: Трактат, 2016. – 200 с.
3. Обучение РКИ на основе принципов нейродидактики [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eduneo.ru> (дата обращения: 20.05.2023).
4. Neurotechnology [Электронный ресурс]. – URL: <http://en.wikipedia.org> (дата обращения: 18.05.2023).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОРЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

И. Г. Гончаренко, А. Е. Сарычева
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»
Россия, г. Екатеринбург

***Аннотация.** Статья посвящена анализу использования видеосервисов при преподавании русского языка как иностранного (РКИ). На основании ряда критериев (интерактивность, возможность оценивать достижения в изучении, целостность представления грамматической и лексической системы языка) проанализированы такие сервисы, как *FluentU, Yabla, RussianPod101*, некоторые YouTube-каналы, а также инструменты для генерации субтитров к видео и перевода к ним. Указаны их преимущества и недостатки.*

***Ключевые слова:** технические средства обучения в преподавании РКИ, обучающие видеоматериалы, интерактивное видео, видеоплатформа, информационно-коммуникационные технологии в языковом образовании.*

Современный процесс обучения иностранному языку предполагает обязательное использование средств визуализации информации. Данное обстоятельство обусловлено не только тем, что такие средства позволяют повысить эффективность обучения, но и тем, что современные школьники и студенты, относящиеся, согласно теории поколений Н. Хоува и В. Штрауса, к поколениям Y и Z [5], обладают определенными особенностями восприятия, – и одна из таких особенностей состоит в потребности в визуальном представлении информации.

Самым простым средством визуализации информации является видео; и в научной литературе последних лет возрастает интерес к теме использования видеоматериалов в языковом образовании в целом и в обучении РКИ в частности. Это можно легко проследить на примере обзора недавних научных публикаций, посвященных видеоматериалам в преподавании РКИ. В таких, например, работах, как [2, 3, 4], содержатся списки видеоресурсов, используемых в практике преподавания РКИ, представлен их анализ (оценены темп речи ведущего, территориальные, социальные и половозрастные особенности носителей языка, обращено внимание на наличие заданий для закрепления материала и т.п.).

В настоящей работе рассмотрены предназначенные для изучения РКИ видеоресурсы с методических и лингводидактических позиций: учтены систематичность представленного материала, его визуальное качество, наличие интерактивных заданий, одно- и многоязычность, возможности для отслеживания результатов.

FluentU – платформа для изучения разных языков; процесс обучения построен на работе с аутентичными видеоматериалами, оснащенными ин-

терактивными субтитрами, после каждого ролика есть задания; у пользователя имеется возможность отследить свои результаты. Интерактивные субтитры позволяют получить перевод слова в нескольких значениях; перевод слова в контексте; перевод строки или отрывка, а также всего текста. Здесь предусмотрены добавление лексических единиц в словарь для дальнейшей работы и возможность членить ролик на более мелкие отрезки для последующего автоматического повтора.

Ролики подбираются в соответствии с уровнем знания языка или выбираются самостоятельно в соответствии с потребностями обучающихся, к каждому из них прилагается викторина для проверки усвоенного материала.

К достоинствам платформы следует отнести то, что на ней представлено большое количество аутентичного материала с качественными субтитрами; видеоролики разнообразны в плане представленных в них носителей языка (пол, возраст, профессиональная принадлежность и т.д.). Платформа предлагает бесплатную пробную версию на 14 дней, что дает возможность определить, подходит ли данный ресурс для изучения языка конкретным обучающимся.

Однако, несмотря на то, что некоторые авторы рассматривают приложенные к видеоматериалам задания как элемент геймификации: «Каждый видеоматериал на FluentU служит основой для создания увлекательных тестов, заданий и карточных словарных игр» [1: 159], при регулярном использовании тесты для проверки усвоенного после просмотра ролика материала кажутся однообразными; здесь есть всего два типа заданий: первый направлен на работу с лексикой (заполнить пропуски), второй – с грамматикой (расположить слова в нужном порядке), – на наш взгляд, такой формат представляется приемлемым только для начальных уровней изучения языка.

Аналогом FluentU является сервис Yabla, имеющий похожий принцип работы, однако на нем представлено меньшее количество языков, среди которых есть и русский.

Преимуществом платформы является большой выбор интерактивных упражнений, построенных в виде игры: восстановить пропущенное слово на слух из предложенного списка, самостоятельно заполнить пропуски, прослушать фрагмент видео и записать его, проверить словарный запас (дать определение к предложенным словам). Кроме того, все просмотренные слова автоматически попадают в раздел «Карточки», с которым впоследствии можно работать; есть раздел «Уроки» (текстовые материалы), в котором разъясняются отдельные аспекты изучения языка, а также рекомендуются видеоролики по изученным темам. Сервис содержит большой выбор разнообразных аутентичных видео на интересные темы.

При том что на платформе есть возможность выбора видеоматериалов в соответствии с уровнем владения языком, здесь отсутствует система заданий для каждого из этих уровней (серия уроков, которые нужно смотреть в определенной последовательности), – таким образом, пользуясь этим сервисом,

трудно выстроить траекторию своих занятий и отследить результат. Сервис не подходит для начинающих изучать язык, он в большей степени ориентирован на второй (ТРКИ-II) и третий уровни (ТРКИ-III) владения русским языком, нацелен на то, чтобы поддерживать уже имеющийся уровень.

Кроме того, здесь представлено большое количество видеоматериалов довольно низкого качества с невысоким разрешением.

Еще одна платформа – RussianPod101; обучение на платформе происходит посредством просмотра или прослушивания видео- и аудиоуроков, в которых акцент сделан на повседневной коммуникации. Выбор одного из пяти уровней (абсолютный новичок, начинающий, средний, выше среднего или продвинутый) осуществляется самостоятельно, без системы тестирования; впоследствии предоставляется возможность смены уровня.

Платформа предлагает четко выстроенную систему уроков, своеобразный маршрут, следуя которому можно изучать язык, последовательно повышая свой уровень; к каждому уроку прилагается стенограмма и разнообразные по содержанию дополнительные материалы.

Для изучения языка предусмотрены стандартные инструменты, такие как карточки, интерактивные тесты, списки слов («Слово дня», словарь, 100 самых распространенных слов, количество которых можно увеличить до 2000 и т.п.). Слова даются вместе с транскрипцией и переводом как отдельно, так и в контексте, прилагается аудио с произношением носителя языка.

Платформа дает возможность отслеживать свой прогресс, указывая, сколько времени потрачено на изучение и на каком уроке из всех существующих находится обучающийся.

После регистрации RussianPod101 предлагает бесплатную пробную версию на 7 дней, по истечении которой необходимо выбрать вариант платной подписки.

В качестве недостатков платформы можно указать малое количество материала для продвинутого уровня: ресурс ориентирован на начальный и средний уровень владения языком.

Материалы, представленные на платформе YouTube, являются обширной базой данных для изучения языка и активно применяются в практике преподавания как вспомогательное средство. Несомненным плюсом таких материалов является их разнообразие и аутентичность.

В попытке представить типологию каналов по изучению русского языка как иностранного представляется целесообразным выделить несколько групп по разным основаниям: по авторству, по характеру материала, по языку, на котором ведется канал.

По авторству каналы можно разделить на следующие группы: авторские каналы преподавателей; авторские каналы неспециалистов (студентов, изучающих русский язык, тех, кто интересуется русской культурой); каналы образовательных организаций, осуществляющих преподавание русского языка как иностранного; каналы издательств.

По характеру материала можно выделить каналы с упором на грамматику; каналы с упором на аутентичность; каналы с упором на культуру, историю, страноведение.

По используемому в обучении языку выделяются каналы на русском языке (чаще это каналы преподавателей-носителей, а также студентов, изучающих русский язык и ведущих блог как учебный проект); на родном языке автора (чаще это любители, интересующиеся русской культурой и языком, а также студенты, ведущие блог по собственной инициативе); на английском языке (чаще это преподаватели РКИ, работающие в группах смешанного типа, где обучающиеся являются носителями разных языков).

Приведем несколько примеров ресурсов, которые можно использовать в практике преподавания РКИ для самостоятельного изучения языка обучающимися.

«О русском по-русски» – авторский канал преподавателя РКИ Ирины Багинской с упором на грамматику, содержащий обширную базу материалов по изучению русского языка как иностранного; канал является частью более масштабного проекта преподавателя, который включает сайт с дополнительными материалами (большим количеством упражнений, уроков, тестов) и частную онлайн-школу.

Канал ведется на русском языке, есть несколько видео на английском для тех, кто только начал изучать русский язык. В плане темпа и артикуляции речь преподавателя адаптирована для восприятия на слух иностранными обучающимися. Большинство видеоматериалов посвящено грамматике русского языка, чуть меньше – лексике (последние представлены в основном формате shorts). Для работы над аудированием разработаны плейлисты «Диалоги» и блоги. Автор канала использует все возможности платформы (видео, shorts, прямые трансляции, вкладку сообщество).

Russian Progress – канал, созданный для изучения русского языка и ориентированный на аутентичность материалов. Изначально видеоматериалы были предназначены для обучающихся со средним уровнем владения языком, в настоящий момент на канале появилась рубрика «Русский язык для начинающих» (Russian for Beginners).

Отличительными чертами канала, делающими его привлекательным для изучающих РКИ, являются темп речи ведущего, который максимально приближен к естественному, наличие текста к каждому видеоролику, возможность скачивания аудиофайлов, большое количество интервью с носителями и теми, кто изучает русский язык, что позволяет услышать разнообразную аутентичную речь.

Однако в настоящий момент на канале отсутствуют материалы (как теоретические, так и практические) по грамматике русского языка.

Современные технические возможности открывают пути для использования в лингводидактических целях практически любых видеоматериалов за счет добавления в них субтитров на языке оригинала и их перевода, средств

автоматического поиска лексем или словоформ, выбора вариантов и диалектов языка, на котором говорит носитель, и т.п.

Одним из сервисов, открывающих такие возможности, является Language Reactor – расширение для изучения языков, позволяющее генерировать субтитры к любому видео из каталога Netflix и видеохостинга YouTube. Использование данного сервиса позволяет читать звучащий в видео текст; переводить слова как по отдельности, так и в контексте; добавлять незнакомые слова в словарь; смотреть список наиболее частотных слов в видео; самостоятельно выбирать тематику и уровень сложности видеороликов. У Language Reactor есть собственный каталог фильмов и роликов, распределенных по уровням.

К недостаткам данного сервиса следует отнести то, что на качество субтитров здесь сильно влияет качество звука в видеоролике, а также особенности произношения говорящего; кроме того, у сервиса очень ограничен выбор языков перевода субтитров.

Подводя итог, следует сказать, что среди большого количества видеоматериалов, размещенных в сети Интернет, чрезвычайно мало ресурсов с систематическими, методически обоснованными уроками. Зачастую как на бесплатных, так и на коммерческих ресурсах в видеоматериалах никак не учитывается национальная специфика обучающихся. На наш взгляд, указанные недостатки технически могут быть преодолены, если для этого у разработчиков языковых видеоресурсов и сервисов появятся необходимые стимулы.

Литература

1. Гузикова В. В. Включение элементов геймификации в процесс обучения иностранному языку / В. В. Гузикова // Научный дайджест Восточно-Сибирского института МВД России. – 2021. – № 1 (11). – С. 156–162.

2. Икконен П. Б. Об опыте использования видеоматериалов на уроках РКИ / П. Б. Икконен, П. В. Семешина // Современные тенденции в преподавании и изучении русского языка как иностранного: материалы международной научно-практической конференции. – М.: Изд-во МГПУ, 2022. – С. 163-170.

3. Кашпирева Т. Б. Использование социальных Интернет-сервисов в обучении русскому языку как иностранному в российском вузе / Т. Б. Кашпирева // Русское слово в многоязычном мире: материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ, Нур-Султан, Казахстан. – СПб.: Международное некоммерческое партнерство преподавателей русского языка и литературы «МАПРЯЛ», 2019. – С. 1098-1103.

4. Молчанова А. А. Использование интернет-ресурсов на занятиях по русскому языку как иностранному / А. А. Молчанова, Е. В. Лазарева // Профессиональное лингвообразование: Материалы 15-й международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород: Нижегородский институт управления – филиал РАНХиГС, 2021. – С. 256-260.

5. Howe N. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069 / N. Howe, W. Strauss. – New York: William Morrow & Company, 1991. – 538 p.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В НОВОЙ АРХИТЕКТУРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ФОРМАТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

О. С. Горобец, И. Б. Аванесян

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
Россия, г. Ставрополь

***Аннотация.** Статья представляет собой сопоставительный анализ двух инновационных направлений современного образования. В статье представлено, как инновации современного образования проецируются на русский язык как иностранный. Рассматривается взаимодействие современной педагогики и цифровой среды в процессе обучения русскому языку как иностранному.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный, новая архитектура образования, цифровая среда.*

В новой архитектуре образования наблюдается два инновационных направления его развития: 1) направление, связанное с развитием цифровой среды и 2) собственно развитие общественно-педагогического движения («педагогика сотрудничества»). Эти направления предполагают два аспекта взаимодействия при изучении русского языка, которые связаны с сотрудничеством, с совместной деятельностью между человеком и человеком и человеком и инструментом. За последний период в системе образования можно выделить несколько институциональных прорывов: преодоление барьеров, переход к новой системе образования – это новый Федеральный закон «Об образовании», ФГОС, институт тьютерства, наличие федеральных экспериментальных площадок, федеральных инновационных площадок, т.е. инновационная и экспериментальная деятельность, которая выросла из авторских школ, из общественно-педагогического движения.

Новая архитектура образования предполагает симбиоз инноваций в образовательной деятельности в целом: человек – человек (сотрудничество) и человек – инструменты (сотрудничество). Сопоставляя и проецируя данные направления образования в целом на процесс преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ), можно проследить следующие форматы в образовательном пространстве, которые появляются в настоящее время.

И в традиционной педагогике, и в цифровой среде проявляется такой элемент, как совместная или коллективная творческая или сетевая деятельность. Коллаборации между разного рода участниками или категориями процесса познания русского языка являются лидирующей тенденцией и в том, и в другом направлении. Цифровая среда касается всех сфер и видов коммуникации, как межличностной, так и массовой, групповой, публичной и других, формируя новые коммуникативные контексты [4: 382]. Использование совре-

менными педагогами в процессе обучения РКИ интернет технологий, электронных учебников, социальных сетей при традиционной работе с учащимися в режиме офлайн/онлайн приводит к тому, что аудитория превращается в цифровое пространство с виртуальными, визуальными учебными пособиями, другими электронными ресурсами, где преподаватели русского языка работают с инофонами нового поколения, так называемого поколения Z.

Традиционная коммуникация на занятиях РКИ зачастую коррелируется с сетевым общением, которое представляет собой опосредованное общение людей, объединенных общими интересами [5]. Характеристикой коммуникации во время обучения РКИ, помимо воздействия на коммуниканта, передачи знаний, информации, также является самовыражение, когда при непосредственном или опосредованном коммуникативном взаимодействии мы считываем какую-то информацию о партнерах (возраст, гендер, уровень образования), обмениваемся культурным кодом. С появлением сети Интернет, современных компьютеров, гаджетов возможности такого общения резко увеличились. Появилась возможность реализовывать себя, раскрыть себя, удовлетворить потребности в общении, взаимопонимании, в эмоциональном контакте с большим количеством людей [5]. Поэтому перед преподавателями русского языка стоит задача – построить свою работу с учетом запросов и привычек поиска и восприятия информации учащимися современного поколения. Обучение иностранцев русскому языку с включением современных достижений цифровой среды по разным каналам восприятия (изображения, картинки, фотографии, аудио и т.д.) способствует более эффективному усвоению русского языка.

Следующий формат взаимодействия современной педагогики и цифровой среды – это индивидуализация/персонализация. Она основана на данных обучающегося. Данные могут показывать любой цифровой след, показывать, какие результаты были достигнуты учащимся, и на основе этих данных можно делать прогнозирование. В этом смысле данные позволяют еще глубже индивидуализировать процесс обучения РКИ. И в современной педагогике сотрудничества, и в цифровой среде предполагается систематическая обратная связь, но в педагогике сотрудничества она выражается явно, а в цифровой среде через цифровой след. С помощью детализированной аналитики можно оперативно проследить, как происходит процесс усвоения иностранцем русского языка, цифровая среда через систему контроля помогает увидеть динамику усвоения языка и выстроить индивидуальную траекторию обучения иностранного студента с целью развития его навыков в определенном виде речевой деятельности.

Вариативность оценки проявляется в том, оценивает не только преподаватель, роль преподавателя становится в современной архитектуре образования не доминирующей, возникли разные способы оценивания, они уже «живут» в образовательном пространстве – взаимооценивание, групповое оценивание, экспертное оценивание и т.д. Цифровая среда обладает собственным

новым инструментом – краудсорсинг, т.е. многие цифровые образовательные проекты передают функцию оценки либо собственно инструментам цифровой среды, либо другим пользователям, которые могут выступать в роли оценщиков, экспертов, или в этой роли могут быть сами обучающиеся. Кроме того, оба инновационных направления предоставляют разные варианты работы, форматы обучения в сфере преподавания русского языка как иностранного и многообразии инструментов.

Как и современную педагогику, так и цифровую среду характеризует коммуникативность обучения РКИ (в том числе и в методике преподавания РКИ). В настоящее время современные образовательные проекты в данной научной области направлены на формирование коммуникативной компетентности учащихся [2], [6].

Новые форматы обучения РКИ. Коллаборативные образовательные проекты – это проекты, связанные с совместной деятельностью, например, хакатоны, когда разные специалисты пытаются решить одну проблему в одной области, рождая новые идеи и создавая инновационные совместные проекты в области РКИ [9].

Появился относительно новый формат – формат открытого образовательного пространства. На данный момент существуют разные определения данному явлению в образовании: «открытое образование» (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин), «массовые открытые онлайн-курсы» (МООК) (Э.Г. Азимов), «открытые образовательные ресурсы», «Массовый открытый дистанционный курс» (МОДК) (В.Н. Кухаренко) и другие [2], [4], [7]. Открытое образование – это «современная и технологичная система непрерывного онлайн/дистанционного обучения, которая доступна пользователям интернета в любое время в независимости от вида их деятельности... Принцип открытого образования – это обучение на протяжении всей жизни» [3: 303]. В связи с растущим в последние годы интересом к русскому языку и культуре на рынке образовательных услуг набирают популярность курсы по РКИ. На данный момент в сети интернет существует значительное количество бесплатных (открытых) курсов по РКИ. Самые, на наш взгляд, известные и популярные: «Время говорить по-русски!» (Центр международного образования МГУ), платформа «Образование на русском» (проект государственного института русского языка им. А.С. Пушкина), Learn Russian (сайт разработан компанией Russia Today.) и многие другие. Открытое образовательное пространство не замыкается рамками учебника, другими содержательными деятельностными рамками, временем, и в этом их преимущество.

Существуют и другие инновационные форматы взаимодействия современной педагогики сотрудничества и цифровой среды в сфере преподавания РКИ: аналитика учебной деятельности, многомерная аттестация обучающихся, коллективное создание учебных сценариев (коллективные издания учебников с включением элементов цифровой среды в контент учебного издания явно носят интерактивный характер).

Можно выделить следующие характерные черты современного образования на русском в последние годы: 1) активное взаимодействие с информацией (активная коммуникация), 2) различные инструментальные среды обучения, важно обладать компетенцией, выбирая тот или иной цифровой инструмент при реализации образовательной задачи [8], 3) микроформаты, карты знаний (наблюдается отход от длинных лекций, семинаров и переход к микроформатам, коротким видеороликам, созданию рабочих листов, в том числе интерактивных, инфографиков, ментальных карт, мемов), 4) активно развивающееся медиапространство в обучении РКИ.

Безусловно, что мы находимся на пути адаптации к использованию технических достижений, которые преподносит нам стремительными шагами развивающаяся цифровая педагогика. РКИ как предметная наука и современная цифровая среда могут действовать совместно, подчеркивая важность владения русским языком. «Не только российская система образования в XXI в., но и системы во всем мире находятся в состоянии перехода от привычного стандарта к новому» [4: 383], включающего различные цифровые среды и как ресурс, и как фактор повышения эффективности обучения русскому языку и образования в целом.

Формируемая новая образовательная среда является следствием стремительных изменений вокруг нас. Не всегда в новую среду легко можно перенести старые материалы и методики, но в ней открываются новые пути к усовершенствованию образования, другие потенциалы.

По мнению В.И. Карасика [5], учет особенностей компьютерного, сетевого дискурса интересен еще и потому, что открываются новые возможности обучения, образования и самообразования (то есть сам ученик может влиять на свое развитие). При этом различные образовательные цифровые среды не заменяют образовательный процесс, но, на наш взгляд, они хорошо его дополняют, повышают мотивацию к обучению, делают занятия интереснее и увлекательнее, дают дополнительные консультации и т.д.

Польза от того, что человечество приобрело выход в виртуальную реальность, велика. И перед современным преподавателем русского языка стоит задача – мотивировать обучающихся в новой динамической среде к изучению русского языка. Цифровая среда предоставляет нам инструменты, но то, как мы ими воспользуемся, зависит только от нас.

Литература

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Икар, 2009. – 448 с.

2. Азимов Э. Г. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в преподавании русского языка как иностранного: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Э. Г. Азимов. – Москва: Русский язык. Курсы, 2012. – 352 с.

3. Фазуллина А. Открытое образование в сфере РКИ: лучшие сайты / А. Фазуллина // Этнодиалоги: научно-информационный альманах. – Москва: Этносфера, 2018. – № 2 (56). – С. 302-307.

4. Бахер С. Языковые изменения и медиаграмотность: перспективы обучения русскому языку как иностранному в эпоху цифровизации / С. Бахер, Г. Хованитц, В. Штатлер // Коммуникативные исследования. – 2022. – Т. 9. – № 2. – С. 381-398.

5. Карасик В. И. Специфика общения в цифровую эпоху [Электронный ресурс] / В. И. Карасик // Институт Пушкина. Отдел электронного контента и медиапроектов. – URL: <http://www.nofollow.ru/video.php?c=inuvArUrWgw> (дата обращения: 30.06.2023).

6. Лёвина Г. М. Специфика преподавания РКИ в цифровую эпоху: монография / Г. М. Лёвина. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2019. – Ч. 1: Уровень А1. – 180 с.

7. Международная научно-практическая конференция «Открывая образовательную среду для изучающих русский язык в странах Европы: лучшие практики и перспективы развития» (Братислава – Москва, 10 декабря 2018 г.): сборник материалов / Под общ. ред. Н. В. Кулибиной. – М., 2019. – 332 с.

8. Низовая И. Ю. Профессиональная компетенция преподавателя русского языка как иностранного в области информационно-коммуникационных технологий / И. Ю. Низовая // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2012. – Т. 8. – № 10-1. – С. 138-143.

9. Шапошникова Т. Л. Практика использования хакатонов в преподавании русского языка как неродного / Т. Л. Шапошникова, О. А. Гордиенко, В. В. Вязанкова, И. Ю. Глухенький // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 10. – С. 163-169.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Е. Д. Джола

ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»
Россия, г. Владивосток

***Аннотация.** В статье рассматриваются основные проблемы, связанные с организацией дистанционного обучения русскому языку как иностранному. Описываются преимущества и недостатки данного метода обучения, а также анализируются технические, методические и организационные аспекты дистанционного обучения. Обсуждаются возможные пути решения этих проблем и повышения эффективности дистанционного обучения русскому языку как иностранному.*

***Ключевые слова:** дистанционное обучение, русский язык как иностранный, технические аспекты, методические аспекты, организационные аспекты, преимущества, недостатки, эффективность.*

Самая большая разница между обычным и дистанционным обучением русскому языку как иностранному лежит в области коммуникации и взаимодействия с аудиторией, поэтому в методической литературе большое место

уделяется разработке приемов, восполняющих отсутствие непосредственного визуального контакта с учащимися. Дистанционное обучение требует иных методов коммуникации главным образом потому, что подача информации там происходит при помощи зрительных образов, в то время как в традиционном классе она вводится с опорой на текст и аудирование. Необходимо также тщательное планирование и регулирование контактов с учащимися. Секрет успеха – в продуманном методическом подходе, который должен опираться на эффективные приемы, четко сформулированные цели обучения и адекватные технические средства их осуществления [7:69].

Дистанционное обучение, в принципе, преследует те же цели, что и традиционное. Это:

- дать возможность получения качественных знаний, умений и навыков владения иностранным языком
- дать возможность получения той или иной квалификационной степени на основе результатов соответствующих экзаменов и тестов;
- дать возможность учащимся совершенствоваться и пополнять свои знания (полученные ранее в условиях традиционного обучения) [8:8].
- Языковое обучение на расстоянии может быть адресовано:
 - учащимся, желающим самостоятельно изучить какой-либо курс языковой программы и экстерном сдать экзамен по этому курсу, получив соответствующий сертификат;
 - учащимся, желающим углубить свои знания по русскому языку;
 - учащимся, желающим ликвидировать пробелы в своих знаниях из-за значительного пропуска занятий по болезни или другим причинам;
 - учащимся, с ограниченными возможностями, не имеющим физической возможности посещать обычную школу или вуз;

Дистанционное обучение русскому языку как иностранному получило широкое распространение в связи с пандемией COVID-19 и мировым кризисом в образовании, обретая популярность во всем мире. Однако существует ряд проблем, которые могут оказаться препятствием для успешного обучения на удалении.

Одна из основных проблем, с которой сталкиваются студенты, желающие изучать русский язык как иностранный дистанционно, это отсутствие технической поддержки. Часто студенты не имеют доступа к необходимым программам и техническому оборудованию, чтобы эффективно осваивать материал. Кроме того, многие студенты не имеют достаточных навыков работы с компьютером и программами, необходимыми для обучения.

Следующей существенной проблемой можно назвать недостаточное «количество и качество» обратной связи от преподавателей. Обратная связь играет важную роль в процессе обучения, позволяя студентам исправлять свои ошибки и улучшать свои навыки. Однако в процессе дистанционного

обучения обратной связи может быть недостаточно, что может затруднить эффективность обучения.

Отсутствие мотивации – это еще один аспект, имеющий большое отличие от традиционных курсов обучения, где студенты могут получать обратную связь, оценку знаний, а также различные виды поощрений от своих учителей и сокурсников. На удалении студенты могут чувствовать себя изолированными, не имеющими поддержки. Это может привести к снижению мотивации или полному отсутствию желания учиться.

Ограничение в использовании языка, отсутствие языковой среды и соответственно невозможность использования изученных языковых конструкций в реальном времени, может привести к снижению речевой активности.

Ограниченный доступ к определенным образовательным ресурсам также может создать барьер в изучении языка. Например, студентам может быть ограничен доступ к библиотекам, где они могли бы найти дополнительные материалы для изучения языка. Кроме того, они могут столкнуться с проблемой отсутствия доступа к лекциям и другим материалам, которые открыты только для студентов-очников.

Фактор времени становится также немаловажным. Необходимо научиться организовывать свое время таким образом, чтобы занятия стали регулярными и эффективными. Разница во времени между соседними меридианами (часовыми поясами) заставляет дополнительно мобилизовывать физические ресурсы студентов и преподавателей. В этой связи может возникнуть проблема отсутствия мотивации и дисциплины, чтобы уделять достаточно времени для изучения языка.

Таким образом, дистанционное обучение русскому языку как иностранному имеет свои преимущества и недостатки. Хотя дистанционное обучение может быть удобным и доступным для студентов, которые не могут учиться очно, оно также может иметь много проблем, которые затрудняют процесс обучения.

Для решения этих проблем необходимо тесное взаимодействие и сотрудничество студентов и преподавателей, которым необходимо научиться использовать доступные ресурсы, такие как видеоконференции, онлайн-библиотеки и пр., чтобы улучшить образовательный процесс. Различные методы обучения, такие как видеоуроки, онлайн-тесты и игровые задания, чтобы помочь освоить предмет в режиме онлайн. Создание сообществ и чатов, в которых студенты могут общаться друг с другом и обмениваться знаниями и информацией, способно повысить мотивацию и самооценку учащегося. Кроме того, преподаватели могут разнообразить формы и методы обучения посредством образовательных платформ с целью создания электронных обучающих материалов.

На наш взгляд, наиболее эффективным можно назвать Российский продукт для онлайн-обучения iSpring. Платформа, которая позволяет создавать презентации, тесты, симуляции, курсы и многое другое, с учетом различных

методик и требований для эффективного обучения. iSpring предлагает множество инструментов для создания интерактивных элементов, включая графику, анимацию, аудио и видео. Более того, iSpring позволяет экспортировать готовые обучающие материалы в различные форматы, такие как SCORM, xAPI, HTML5 и другие, что делает их доступными для использования на различных устройствах.

Итак, в современной образовательной ситуации, когда во главу угла ставится принцип самостоятельности в приобретении новых знаний, возможности быстрой смены профессии и повышения квалификации, дистанционная форма обучения иностранным языкам (в частности обучение русскому языку иностранцев) становится особенно актуальной. Возможности используемых при дистанционном обучении новейших информационных технологий позволяют решать все необходимые учебные задачи. Это:

- осознание языковых явлений;
- формирование лингвистических способностей;
- автоматизация языковых и речевых действий;
- создание ситуаций общения.

В результате решения этих задач достигается основная цель языкового образования – формирование у учащихся коммуникативной компетенции.

Для того чтобы комплексные программы дистанционного обучения русскому языку удовлетворяли требованиям высокой результативности, они должны предусматривать как можно более полное использование возможностей современных технических средств, разрабатываться не только лингвистами, методистами и психологами, но и преподавателями-практиками, а также специалистами в области компьютерных технологий. Только при синтезе усилий высокопрофессиональных специалистов в указанных областях возможно создание «фирменного» дидактического продукта, каковым является комплексная образовательная программа по русскому языку как иностранному, разработанная в соответствии с научно обоснованной концепцией дистанционного обучения и включающая курсы для разных уровней владения русским языком.

Литература

1. Абрахам Л. Дистанционное обучение русскому языку как иностранному: проблемы и перспективы / Л. Абрахам, Т. Розман // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2019. – № 2 (50). – С. 9-17.

2. Андреева И. А. Проблемы дистанционного обучения русскому языку как иностранному / И. А. Андреева, А. В. Стаховский // Язык и культура. – 2020. – № 3 (49). – С. 57-63.

3. Волкова И. Г. Проблемы дистанционного обучения русскому языку как иностранному / И. Г. Волкова // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 7-1. – С. 8-12.

4. Гагарина И. Г. Проблемы дистанционного обучения русскому языку как иностранному на примере российских ВУЗов / И. Г. Гагарина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2020. – № 203. – С. 99-106.

5. Крюкова Е. А. Проблемы дистанционного обучения русскому языку как иностранному на материале международных проектов / Е. А. Крюкова // Лингвистика и лингводидактика. – 2020. – № 2 (40). – С. 180-188.

6. Новикова Е. В. Проблемы дистанционного обучения русскому языку как иностранному в контексте межкультурной коммуникации / Е. В. Новикова // Известия Томского политехнического университета. – 2020. – Т. 326. – № 4. – С. 109-113.

7. Новикова Т. Организация учебного процесса в высшей школе США на базе использования телекоммуникаций / Т. Новикова // Русский язык за рубежом. 1998. № 4.

8. Полат Е. С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 5.

ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

О. В. Донина, В. Рафаэльян

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»
Россия, г. Воронеж

***Аннотация.** В статье рассмотрены преимущества и недостатки использования чат-бота с искусственным интеллектом, ChatGPT, в преподавании русского языка как иностранного. В ходе исследования выяснилось, что чат-бот может выполнять задания на спряжение слов, переводить фразы с английского языка, отвечать на вопросы по тексту, а также описывать произношение звуков. ChatGPT не справляется с заданиями, где нужно склонять и транскрибировать слова, а также расставлять ударения в тексте.*

***Ключевые слова:** чат-бот, ChatGPT, искусственный интеллект, РКИ, цифровые технологии в преподавании*

В научной статье «Русский язык как неродной и его теоретические основания» говорится о трёх методиках обучения русскому языку как неродному: методика русского языка в национальной школе (РЯНШ), методика русского языка как неродного (РКН) и методика русского языка как иностранного (РКИ) [2]. Цель РЯНШа – подготовить учителей русского языка со знанием национального языка республики или края. РКН представляет собой описательную грамматику русского языка, служащую теоретической базой для создания стандартного школьного учебника или учебного комплекса по русскому языку. Что касается РКИ, то методика нацелена на контингент иностранных граждан, с целью обучить их русскому языку.

С появлением новых технологий возникают и новые вопросы относительно целесообразности их внедрения в образовательный процесс [3]. В данном исследовании предполагается, что ChatGPT [1] может стать эффективным инструментом в обучении русскому как неродному языку.

Для того, чтобы понять, сможет ли ChatGPT помочь в изучении русского языка ученикам начинающего уровня, мы протестировали работу ChatGPT при помощи заданий из учебника по русскому языку: «Russian course: a complete course for beginners» [4].

Всего было проведено девять типов испытаний: чтение (понимание основного содержания текста, перевод предложений и перевод текста); грамматика (создание тренировочных упражнений типа «fill in the gaps»), склонение имен существительных, спряжение глаголов по местоимениям) и фонетика (расстановка ударений в тексте, выполнение упражнений на транскрипцию звуков русского языка и выполнение упражнений на транскрипцию слов). Корректность выполнения заданий ChatGPT проверялась при помощи ключей из учебника. Результат создания тренировочных упражнений был сопоставлен с другими тренировочными упражнениями из учебника [4].

Проанализируем результаты работы ChatGPT. Первым типом заданий для чат-бота был перевод предложений из учебника «Russian course a complete course for beginners». Всего ChatGPT переведил 10 предложений с английского на русский язык. Из них были: «1. Hello; 2. Excuse me, what's that? It's wine; 4. Thank you; 5. Don't mention it; 6. No, this is beetroot soup; 7. Where is the sour cream? 8. Excuse me, please, where is Vanya? 9. There he is; 10. Thank you, Goodbye». Чат-бот справился с заданием и смог перевести все предложения. Помимо этого, ChatGPT написал транскрипции к каждой фразе, что может быть полезно для изучающих русский язык.

При переводе с русского языка на английский, мы взяли текст о Петре Первом из того же учебника [4]. ChatGPT перевёл текст из 107 слов, однако в предложении: «он хорошо понимал необходимость экономических, военных и культурных преобразований» ключи предлагают написать фразу «he fully understood...», в то время как чат-бот сокращает ее до «he understood...». Также чат-бот переводит фразу «культурных преобразований», как «culture of transformations», а не «culture reforms», как в ответах к учебнику. Согласно данным корпуса NOW [5], слово «transformations» используется со значением преобразования чего-либо, например: «hair transformations»; «make-up transformations»; «tattoo transformations» и «magic transformations». Слово «reforms» чаще употребляется, как преобразование или реформа. Наиболее частотные фразы – «education reforms»; «law reforms»; «police reforms» и др. В остальных случаях чат-бот ошибок не допустил.

Затем было проведено испытание на понимание текста. Чат-боту был предложен рецепт солянки и ряд вопросов к нему: «Does this dish contain any meat? What does the recipe tell you to do with the cabbage? Apart from the choice

of type of mushrooms, three instructions involve options. What are the three options?»). ChatGPT успешно справился с ответом на подобные вопросы, связанные с пониманием текста.

В фонетическом задании чат-боту было необходимо написать транскрипцию русских слов «милло; миля; лук; люк; мат; мать; мять; бить; быть».) При сравнении полученных результатов с ответами учебника было выявлено, что чат-бот успешно справился только с 44% заданий.

Также было проверено, сможет ли чат-бот написать транскрипцию русских звуков: [т], [д], [к], [г], [ф], [в], [п], [б], [ш], [ж], [з] и [с]. ChatGPT написал правильно транскрипцию русских звуков и подробно отразил, как именно читаются звуки, (например: [т] – t as in «table»; [д] – d as in «dog»; [к] – k as in «kite»; [г] – g as in «goose»; [ф] – f as in «fish»; [в] – v as in «voice»; [п] – p as in «pen»; [б] – b as in «book»; [ш] – sh as in «ship»; [ж] – zh as in «vision»; [з] – z as in «zebra»; [с] – s as in «sun»).

Еще одно фонетическое задание было связано с расстановкой ударений в тексте, с чем чат-бот не справился.

Рассмотрим более подробно результаты выполнения грамматических упражнений. В задании на склонение слов, которое в учебнике было сформулировано как: «просклоняйте слова на русском языке: солнце, стол, носок, яблоко во множественном и в единственном числе», ChatGPT представил неполный ответ, просклоняв слова только в родительном падеже единственного числа и в именительном падеже множественного числа следующим образом: «солнце – солнца, солныц; стол – стол, столы; носок – носок, носки; яблоко – яблоко, яблоки». Что касается задания «conjugate words in Russian: know, speak, live, go», то чат-бот справился с ним успешнее, написав на русском языке ответ: «знать (я знаю, ты знаешь, он/она/оно знает, мы знаем, вы знаете, они знают и т.д.)».

В книге «80 Ways to Use ChatGPT in the Classroom: Using AI to Enhance Teaching and Learning» [6] описана возможность чат-бота сгенерировать тренировочные упражнения типа «fill in the gaps». Нами было решено проверить успешность решения этой задачи при создании упражнений по русскому языку для начинающих. ChatGPT составил ряд предложений, где было необходимо перевести пропущенное слово с английского языка на русский, как в предложении «Летом я люблю загорать на ___ (sun)». Анализ сгенерированных предложений показал проблемы с согласованием: так, чат-бот не изменяет зависимые слова, например, «...новую ___ (table) для кухни», что делает подобные предложения неэффективными при работе с начинающими изучать русский язык.

В заключении можно сказать, что проведенные эксперименты показали, что чат-бот может выполнять задания на спряжение слов, переводить фразы с английского на русский язык, отвечать на вопросы по тексту, а также описывать произношение звуков. ChatGPT не справляется с заданиями, где нужно просклонять слова, написать транскрипцию слов или расставить ударение в

тексте. Чат-бот может переводить тексты с русского на английский, но требует постредактирование полученного результата.

Литература

1. Андреев Р. В. Обзор чат-бота ChatGPT: что это, возможности и примеры использования [Электронный ресурс] / Р. В. Андреев. – URL: <https://habr.com/ru/companу/mtt/blog/711052/> (дата обращения: 16.04.2023).
2. Киров Е. Ф. Русский язык как неродной и его теоретические основания / Е. Ф. Киров // Записки горного института. – 2011. – С. 229-231.
3. Крюгер В. Н. Почему учащиеся должны создавать с помощью инструментов ИИ. Что преподаватели и студенты могут узнать из ChatGPT. [Электронный ресурс] / В. Н. Крюгер. – URL: <https://iste.org/ru/explore/artificial-intelligence/what-educators-and-students-can-learn-chatgpt> (дата обращения: 09.04.2023).
4. Brown N. J. The new penguin Russian course. Russian course: a complete course for beginners / N. J. Brown. – London: SSEES, 1999. – 305 p.
5. English corpora: NOW Corpus (News on the Web) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.english-corpora.org/now> (дата обращения: 09.04.2023).
6. Skrabut S. 80 Ways to Use ChatGPT in the Classroom Using AI to Enhance Teaching and Learning / S. Skrabut. – U. S., 2023. – 135 p.

РОЛЬ СРЕДСТВ СОТОВОЙ СВЯЗИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ОТ ПРИВЫКАНИЯ К НОВЫМ ФОРМАМ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ

Н. А. Никулина

ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет»
Россия, г. Тюмень

***Аннотация.** В тезисах доклада представлены результаты анализа работы с иностранцами, изучающими русский язык, с использованием средств сотовой связи. По мнению автора, сотовый телефон может стать дополнительным инструментом в процессе обучения языку, влияющим на эффективность коммуникации в формате традиционных аудиторных занятий, особенно в смешанных группах, где обучаются граждане из разных стран мира. Публикация знакомит как с методами работы преподавателей РКИ, так и с конкретными приёмами, формами заданий, демонстрирующими актуальность темы доклада, его новизну и практическую значимость.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный (РКИ), методы и приёмы обучения, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), средства сотовой связи, сотовый телефон, коммуникация, межкультурная коммуникация.*

Опыт преподавания русского языка как иностранного в России постоянно пополняется новыми идеями, формами работы с обучающимися, непрерывно подвергается пересмотру, причинами которого являются процессы в мировой политике и экономике (от них зависит приток иностранного контингента в страну), изменения в образовательных стандартах и в требованиях к

выпускникам вузов, открытия в сфере информационно-коммуникационных технологий. За последние годы ушли в прошлое такие формы работы на занятиях РКИ, как поиск перевода слова по бумажному словарю, озвучка текста учебника преподавателям с помощью специальных звукозаписывающих средств, письменная фиксация заданий и алгоритмов их выполнения. Стало привычным наблюдать, как с помощью современных гаджетов студент переводит слова, прослушивает их звучание на русском языке, переводит текст целиком, фотографирует задания, представленные на доске или экране, скачивает учебники и т.д. При таком положении дел мы даже не замечаем тех изменений, которые происходят на уровне приёмов и даже методов обучения, но периодически нуждаемся в рефлексии относительно того, насколько эффективно используются нами те возможности, которые мы теперь имеем [2, 4]. Средства сотовой связи – это одна из самых очевидных возможностей, использование которой в обучении языку может значительным образом повысить эффективность учебных занятий.

Во времена вхождения технических средств сотовой связи в практику повседневного пользования преподаватели старались запретить студентам с их помощью переводить слова и тексты во время учебного занятия. Телефоны отвлекали студентов и первоначально были малополезны для обучения, при этом подключение ученика через телефон к Интернету также оценивалось преподавателем как помеха, баловство, не связанное с изучением учебной дисциплины. Но если под рукой не оказывалось словаря на бумажном носителе, уже тогда на помощь приходил переводчик. Следует отметить, что не во всех случаях обращение обучающегося к электронному помощнику бывает полезным. Так, например, появление новой функции на телефоне, позволяющей переводить текст целиком, не обращая внимание на отдельные слова, стало препятствием для эффективного запоминания иностранцами новой лексики. Теперь преподаватель вынужден делать дополнительные акценты на запоминание студентами отдельных слов, предлагать записать их, перевести и ещё провести диагностику результата. Под влиянием новых технологий изменился процесс контроля знаний: ученик с телефоном стал изобретательней в трансляции показателей по запросу преподавателя. Как следствие, стали меняться оценочно-диагностические средства, допускающие использование словаря, но сформированные на основе диагностики других компетенций. Таков не полный перечень изменений в формах работы на учебных занятиях по РКИ за последние десять-пятнадцать лет в русле бурного развития компьютерных технологий и средств связи.

В период пандемии, когда все участники образовательного процесса оказались в ситуации вынужденной изоляции, использование ИКТ стало необходимостью. Мультимедийные презентации, видеоресурсы, тестовые программы за короткий срок были освоены преподаватели и с воодушевлением приняты обучающимися. Уже после возвращения в аудитории стало понятно, что новые технологии способны повысить эффективность обучения, влиять

на скорость усвоения учебного материала и даже стимулировать к изучению русского языка как иностранного [2, 3]. Один из примеров – разработанный в период пандемии преподавателями кафедры межкультурной коммуникации ресурс МООК по РКИ для иностранных слушателей, планирующих изучение русского языка как иностранного в Тюмени [1].

Мы можем сказать, что именно сейчас наступил период осознанного использования средств ИКТ и возможностей Интернета в обучении русскому языку как иностранному, где даже аппарату сотовой связи может быть отведена особая роль. Более того, обучающимся могут предлагаться задания, выполнение которых предполагает использование современных гаджетов и даже предложений нейросети. Так, например, сотовый телефон может стать помощником при переводе большого по объёму текста со страноведческой информацией, когда преподаватель даёт установку на поиск аргументов и одновременно готовит к обучению в вузе с русскоговорящими однокурсниками и преподавателями. Незаменимым помощником становится телефон в выполнении заданий по научному стилю, предполагающих усвоение навыков поиска и обработки информации в русском Интернете. Таким образом, привычный для обучающихся гаджет превращается в инструмент обучения и адаптации к условиям жизни и учёбы в России.

Работа с русскоязычными Интернет-ресурсами может стать темой нескольких занятий на продвинутом уровне изучения языка, поскольку правильный выбор лексем для запроса, умение подбора вариантов – способность, которая определяется не опытом пользования техническими средствами и интернетом, а именно уровнем языковой подготовки. Как правило, не обученный навыку такого поиска иностранный студент сначала ищет необходимую информацию на родном языке, потом пропускает её через переводчик и по возможности вносит в переведённый текст исправления в зависимости от уровня владения языком). При таком алгоритме часто страдает качество результата, которое зависит от сферы научного знания, от количества и специфики терминов, от наличия/отсутствия соответствий в родном для иностранца языке и в русском.

Преподаватель не может запретить студенту вносить в учебную аудиторию сотовый телефон, но он может учитывать те возможности, которые открывает современная техника перед методикой обучения иностранным языкам. Кроме того, виртуальное пространство является сегодня своеобразной зоной комфорта и студент, погружаясь в него в момент обучения, не испытывает лишней тревоги, легче привыкает к новым условиям жизни и учёбы.

Литература

1. Никулина Н. А. Онлайн-курс по РКИ на платформе Тюменского индустриального университета: региональная и отраслевая специфика, методы и принципы презентации учебного материала / Н. А. Никулина // Развитие экспортного потенциала вузов Урала, Сибири и Дальнего Востока : Материалы региональной научно-

практической конференции, Екатеринбург, 16 октября 2020 года / Сост. М. Г. Нагорнова. – Екатеринбург: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2020. – С. 84-94.

2. Мордвинцева В. С. Анализ эффективности использования ИКТ в онлайн-обучении русскому языку как иностранному / В. С. Мордвинцева, Н. А. Никулина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14, № 8. – С. 2642-2647.

3. Мордвинцева В. С. Методические ресурсы в онлайн-обучении русскому языку как иностранному: обзор возможностей и анализ стратегий / В. С. Мордвинцева, Н. А. Никулина // Современный ученый. – 2022. – № 3. – С. 124-129.

4. Никулина Н. А. Практика нормальности в онлайн-изучении русского языка как иностранного: опыт и перспективы / Н. А. Никулина // Менеджмент XXI века: экономика, общество и образование в условиях новой нормальности : Сборник научных статей по материалам XX Международной научно-практической онлайн конференции, Санкт-Петербург, 24–25 ноября 2021 года. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2022. С. 309-312.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРАКТИВНОГО ПРОЕКТА КАК СОВРЕМЕННОГО ФОРМАТА ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ СЕРВИСА INTERACTY.ME)

Н. И. Павлова

Тверской государственный технический университет
Россия, г. Тверь

***Аннотация.** Статья посвящена возможностям использования цифровых образовательных сервисов в преподавании РКИ. Рассматривается учебный формат интерактивного проекта как комплексного методического средства обучения. Показан методический потенциал одной проектной единицы, равной одному законченному уроку. Приводятся основные принципы организации такого рода работы с учащимся в синхронном и асинхронном формате с целью реализации задачи взаимосвязанного обучения всем видам деятельности.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный, цифровые технологии в РКИ, интерактивный проект, онлайн-тренажеры, онлайн-обучение.*

Современные цифровые технологии в образовании, предлагающие новые и эффективные приемы обучения, вносят изменения в педагогическую практику и требуют от преподавателя постоянного творческого поиска в адаптации и применении новых методов обучения. Как отмечается в исследованиях, внедрение современных цифровых технологий в значительной мере сказывается на повышении мотивации учащихся к изучению иностранного языка, обогащает содержание образовательного процесса, обеспечивая тесное

сотрудничество между преподавателем и обучающимся. Кроме того, применение инновационных цифровых методов позволяют реализовывать целый спектр важнейших педагогических, дидактических, методических и психологических принципов обучения [1].

Интерактивные интернет-платформы представляют собой новейший тренд в образовательном процессе во втором десятилетии ХХ в. и являются актуальным форматом для образовательных проектов. Мультимедийные средства обучения незаменимы в условиях дистанционного образования, развития онлайн-форматов преподавания из любой точки мира. Следует отметить их особую востребованность среди преподавателей иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного, поскольку интерфейс большинства сервисов адаптирован именно к учебным языковым проектам, играм, методическим разработкам, которые могут использоваться как в синхронном, так и асинхронном формате обучения. Можно говорить о том, что создаются специальные образовательные лингвистические среды, превращающие преподавателя в автора собственной образовательной медиа-платформы на базе того или иного информационно-коммуникационного ресурса. Благодаря таким современным сервисам, как LearningApps.org, Liveworksheets.com, Interacty.me, Madtest, Wordwall, Progress.me, ru.islcollective.com и др., становится возможным сочетать самые разные приемы работы на уроке в интерактивном формате, разрабатывать уроки с элементами геймификации, викторины, тесты, циклы уроков, собственные методические комплексы, что во много индивидуализирует обучение и превращает его в бесконечный творческий процесс как для преподавателя, так и для учащегося, отвечая принципу «поучать развлекая». Заметим, что интерактивные платформы позволяют создать свои уникальные образовательные дизайн-проекты, что, по сути, позволяет преподавателю сформировать собственный учебный блог или страницу без помощи программиста. Также это немаловажно для того, чтобы сегментировать аудиторию, сделать ее привлекательной для учащихся.

Кроме того, использование информационно-коммуникационных технологий отвечает описанным в методике РКИ их преимуществам, среди которых высокая результативность, повышение мотивации учащегося, его интереса к занятиям, эргономичность (обстановка сотрудничества между преподавателем и студентом, положительный эмоциональный микроклимат, что особенно важно, например, в преподавании РКИ детям), экономичность (за единицу времени усваивается больший объем учебного материала) [3: 87-88].

В рамках доклада я хотела бы сосредоточиться на одном из таких сервисов по названию Interacty.me, который представляет собой платформу интерактивного контента и геймификации для образования и бизнеса. Компания основана в 2020 году, ее офис находится в Риге (Латвия). Сервис предлагает набор шаблонов для создания тестов (квизов), викторин, расположенных в меню «Галерея шаблонов», где также размещен предлагаемый разработчиками инструментариум для создания собственных проектов. Этот ресурс

предоставляет возможность бесплатного доступа. Это может быть отдельно заполненный контент, состоящий из теста, аудио-, видео-, текстового материала, квиза (опроса), викторины, игры или слайд-шоу, однако преимущество этой платформы в том, чтобы, создавая поочередно разнообразный контент, его можно было объединить в целостный и законченный учебный проект в соответствии с задачами обучения и урока.

Созданные задания воспроизводятся с любого устройства (компьютера, планшета, телефона, для которого сайт предусматривает специальную мобильную версию интерфейса), его может открыть как преподаватель, так и учащиеся. Разработанные задания можно включать как в онлайн, так и в офлайн-обучение, при аудиторной работе, в качестве домашнего задания, самостоятельного задания, вспомогательного материала. Можно также создать свой собственный виртуальный класс. Онлайн-материалами уроков можно делиться в профессиональном сообществе, соцсетях или блогах, отправить ссылку с помощью мессенджера. Интерактивный урок может стать элементом традиционного урока, приложением к стандартным печатным формам, а учащиеся могут войти на него с помощью отсканированного и распечатанного QR-кода, что очень удобно и экономит время на раздаточном материале, совмещении на уроке нескольких печатных источников, копировании дополнительного материала и т.п. Рассмотрим некоторые шаблоны.

Для создания заданий необходимо пройти следующие этапы:

- 1) авторизация на сайте;
- 2) выбор шаблона, его заполнение текстовым материалом, изображениями, которые можно загружать из Интернета или собственного компьютера в раздел «Библиотека» у себя в профиле, ссылками на аудио-тексты. Платформа снабжает возможностью озвучивания текста, слов, слогов, фонем, включения анимационных и видеофрагментов в шаблоны;
- 3) сохранение и публикацию шаблона, его редактирование на любом этапе, в том числе уже в завершённом виде. На этом этапе можно заимствовать и адаптировать по содержанию чужой проект урока, внося в него необходимые изменения;
- 4) предъявление учащимся.

Сервис предлагает разнообразие шаблонов, такие как квизы «Узнай себя», «Проверь себя», игра «Мемори», «Мэтч-игра на соответствие», «Найди пару», «флип-карточки» или их серию с ответами на обратной стороне (последние три режима очень удобны на этапе освоения новой лексики, с включением изображения, озвучиванием слов или изображений), а также задания «Интерактивное изображение», интересное с точки зрения предъявления лингвострановедческой информации, это может быть карта, нажимая на метки которой открывается дополнительный текстовый материал или лексика по теме, представленной в виде картинки с изображением предметов или явлений. Игры «Поиск предметов» и «Поиск сокровищ» (в виде квеста, который

нужно пройти группе игроков, отвечая на вопросы) активизирует речевую деятельность учащихся, поскольку в банк вопросов может быть включен проверочный материал по самым разным пройденным лексико-грамматическим и речевым темам.

Возможность совмещать в одном проекте видео-, аудио-, текстовый, графический, анимационный контент оптимально и эффективно позволяет решать задачи взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности как приоритетную цель методики РКИ. В качестве примера одного из заданий приведу собственную разработку игрового обучающего контента для уровня А1 по теме «Профессия» (рис. 1).

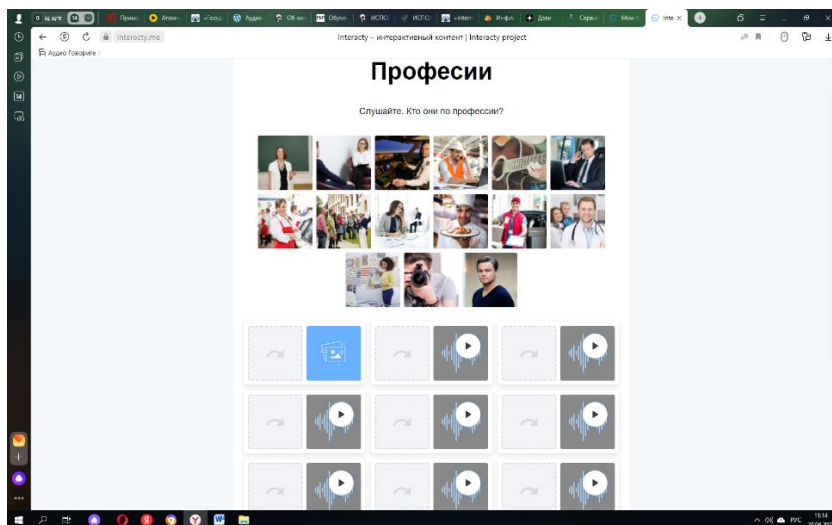


Рисунок 1. Проект «Профессии». Уровень А1

В создании контента использован шаблон «Мэтч-игра на соответствие» из 15 изображений и коротких описательных аудио-текстов к ним, слушая которые учащиеся должны соотнести их с изображением. Задание сформулировано следующим образом: «Слушайте. Кто они по профессии?». Прилагаю QR-код доступа к заданию на рис. 2.

Данный вид задания может подойти для закрепления лексико-грамматического материала темы о профессиях с выходом в аудирование и монологическую речь, а также грамматического материала по теме «Знакомство».



Рисунок 2. QR-код задания

Более объемную и завершённую единицу представляет собой интерактивный проект – серия расположенных в нужном порядке различных блоков с заданиями, созданных по разным шаблонам в соответствии с поставленной учебной задачей, темой и целью урока. В пример приведу проект по речевой теме «Человек и космос» ко Дню космонавтики для уровня В1, который ориентирован на подготовку устного монолога, отработку навыков в области репродуктивной монологической речи, а также навыков чтения, аудирования и письма. Задание состоит из следующих модулей: письменного сообщения Ю. Левитана от 12 апреля 1961 года, сопровождаемого его аудиоверсией, которую нужно прослушать, затем факсимильного воспроизведения знаменитой записки Юрия Гагарина с призывом к людям беречь Землю. После чего предлагается короткое трехминутное видеообращение космонавта, записанного к годовщине его первого полета в космос, рассчитанное на устное обсуждение в группе. Помимо разнообразного фотоматериала по теме, цитат, записей Гагарина, в проект включен квиз на тему «Интересные Факты о полете Гагарина. Что вы знаете об этом?». Завершается интерактивный проект текстом-биографией Юрия Гагарина и послетекстовыми вопросами в виде викторины множественного выбора (рис. 2). В качестве домашнего задания по итогам интерактивного урока студенты должны написать эссе на тему: «Кто для меня Юрий Гагарин?», используя весь предъявленный материал.

Таким образом, можно видеть, что применение интерактивных образовательных ресурсов имеет очевидный методический потенциал и может найти применение на любых уровнях владения и этапах обучения русскому языку как иностранному. Использование на уроках интерактивных сервисов отвечает современным технологиям обучения РКИ, обеспечивая высокий уровень результативности в достижении цели обучения за счет возможности совмещения всех видов речевой деятельности в одном визуально привлекательном интерактивном режиме.

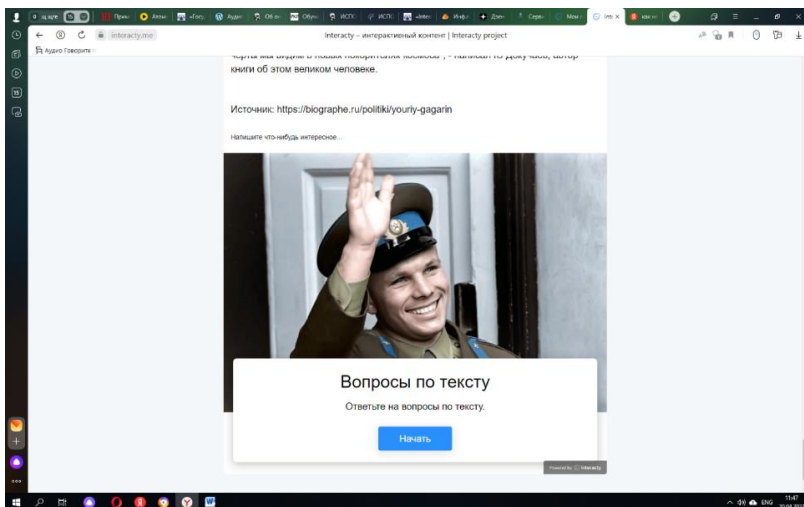


Рисунок 3. Фрагмент интерактивного проекта с квизом

Литература

1. Константинова Л. А. Использование мультимедийных технологий в процессе обучения РКИ [Электронный ресурс] / Л. А. Константинова, Ю. М. Зубарева. URL: https://bstudy.net/651951/pedagogika/ispolzovanie_multimediynyh_tehnologiy_protseesse_obucheniya (дата обращения: 09.04.2023).
2. Погорельская С. А. Информационно-компьютерные технологии как средство оптимизации краткосрочных курсов русского языка для иностранцев [Электронный ресурс] / С. А. Погорельская // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 1. – Т. 7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kompyuternye-tehnologii-kak-sredstvo-optimizatsii-kratkosrochnyh-kurov-russkogo-yazyka-dlya-inostrantsev/viewer> (дата обращения: 20.03.2023).
3. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 552 с.

ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

М. А. Пильгун

Российский государственный социальный университет
Россия, г. Москва

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования потенциала информационно-коммуникационных технологий в преподавании русского языка как иностранного. Рост количества контента, который пользователи генерируют в виртуальной среде, позволяет предположить, что включение в учебный процесс элементов анализа текстового материала в онлайн среде может повысить мотивацию студентов и эффективность результатов обучения. Представлены некоторые ресурсы для автоматического текстового анализа, а также информационные системы для расширения диапазона возможностей преподавателя русского языка как иностранного и повышения привлекательности и эффективности занятий.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; автоматический текстовый анализ; информационные системы

Виртуальные коммуникации занимают ведущее положение в общении молодых людей, поэтому очевидно, что использование потенциала информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного может значительно повысить эффективность результатов учебного процесса.

<< Мар 23		апрель 2023 г.		
отчет: размер аудитории		по дням по неделям по месяцам		
значения:	апрель 2023 г.	март 2023 г.	в среднем за 3 месяца	
среднесуточные				
<input type="checkbox"/> Посетители за 31 день	1,079,141,255	1,094,848,016	1,107,442,499	
<input type="checkbox"/> Посетители за 7 дней	314,226,868	313,417,430	318,830,053	
<input checked="" type="checkbox"/> Посетители за день	75,844,486	76,351,157	77,376,215	
<input checked="" type="checkbox"/> Новые (или не были в течение 31 дня)	31,018,413	30,717,291	31,230,096	
<input checked="" type="checkbox"/> Неотлучные (бывают ежедневно в течение недели)	7,084,301	7,332,183	7,411,333	
<input checked="" type="checkbox"/> Ядро (бывают каждую неделю в течение месяца)	29,249,101	29,995,913	29,797,312	
<input checked="" type="checkbox"/> Частые (бывают каждую неделю в течение 3 месяцев)	15,432,079	14,656,984	14,878,711	
<input type="checkbox"/> Постоянные (бывают каждый месяц в течение 4 месяцев)	54,382,970	54,841,184	54,691,237	

Рисунок 1. Размер аудитории по данным liveinternet.ru

Причем, если рейтинг мировых цифровых ресурсов возглавляют Гугл, Ютуб и Фейсбук* (рис. 2), в России – Яндекс, Гугл и Ютуб (рис. 3).











Rank ①	Website ①	Category ①
1	 google.com	Компьютеры, электроника и технологии > Поисковые системы
2	 youtube.com	Искусство и развлечения > Фильмы и стриминг
3	 facebook.com	Компьютеры, электроника и технологии > Социальные сети и онлайн-сообщества
4	 twitter.com	Компьютеры, электроника и технологии > Социальные сети и онлайн-сообщества
5	 instagram.com	Компьютеры, электроника и технологии > Социальные сети и онлайн-сообщества
6	 baidu.com	Компьютеры, электроника и технологии > Поисковые системы
7	 wikipedia.org	Справочные материалы > Словари и энциклопедии
8	 yandex.ru	Компьютеры, электроника и технологии > Поисковые системы
9	 yahoo.com	Новости и СМИ
10	 whatsapp.com	Компьютеры, электроника и технологии > Социальные сети и онлайн-сообщества

Рисунок 2. Рейтинг мировых цифровых ресурсов по данным Similarweb

Рост контента, который пользователи генерируют в виртуально среде, позволяет предположить, что включение в учебный процесс анализа текстового материала в онлайн среде может повысить мотивацию студентов и эффективность результатов обучения.

* Деятельность компании Meta (соцсети Facebook и Instagram) запрещена в России как экстремистская.











Rank ①	Website ①	Category ①
1	 yandex.ru	Компьютеры, электроника и технологии > Поисковые системы
2	 google.com	Компьютеры, электроника и технологии > Поисковые системы
3	 youtube.com	Искусство и развлечения > Фильмы и стриминг
4	 dzen.ru	Сообщество и общество > Прочее в категории сообщество и общество
5	 turbopages.org	Новости и СМИ
6	 vk.com	Компьютеры, электроника и технологии > Социальные сети и онлайн-сообщества
7	 mail.ru	Компьютеры, электроника и технологии > Электронная почта
8	 ok.ru	Компьютеры, электроника и технологии > Социальные сети и онлайн-сообщества
9	 ya.ru	Компьютеры, электроника и технологии > Поисковые системы
10	 avito.ru	Электронная коммерция и шопинг > Классифайд

Рисунок 3. Рейтинг мировых ресурсов в России по данным Similarweb

Среди большого количества программного обеспечения для интеллектуального анализа текста и проведения контент-анализа можно выделить Jfreq от разработчиков Мангеймского университета, Yoshikoder – кроссплатформенную многоязычную программу анализа контента, разработанную Уиллом Лоу в рамках проекта Identity в Центре международных отношений Weatherhead Гарвардского университета и AutoMap (а также ORA), разработанные исследователями Центра CASOS в Carnegie Mellon University. AutoMap как инструмент для интеллектуального анализа текста, позволяет извлекать информацию с помощью методов сетевого текстового анализа, поддерживает извлечение нескольких типов данных из неструктурированных документов. Кроме того, AutoMap позволяет извлечь разные типы информации: данные анализа контента (слова и частоты), данные семантической сети (сеть понятий), данные метасети (перекрестная классификация понятий по их онтологическим категориям), связи между понятиями, а также данные о настроениях (отношении, убеждениях) [1] и др. Среди инструментов для обработки текста можно назвать также Tesuck,

TextMF, Content Analyzer, AskNet, Семантическое зеркало, а также Extended Abstract AOT, Lemmatizer, FreeLing, Greeb, Solarix, tokenizer, AskNet и др.

Между тем, экспертное тестирование показало, что для анализа русскоязычных баз данных наибольшим преимуществом обладает нейросетевая технология TextAnalyst 2.3 [2], разработанная в качестве инструмента для анализа содержания текстов, смыслового поиска информации и формирования электронных архивов. Нейросетевой механизм образования однородной семантической сети формируется как искусственная нейронная сеть (кортикоморфная ассоциативная память), составляющая частотный словарь текста, на основе которого путем сравнения частотных характеристик слов формируемого словаря собираются пары слов, в дальнейшем используемые для построения частотной сети. Автоматическое формирование частотного словаря анализируемого текста осуществляется программно реализованной иерархической структурой из блоков ассоциативной памяти. Число уровней в иерархической структуре определяет априорно заданную максимально допустимую длину понятия предметной области и равняется двадцати в конкретном случае реализации технологии TextAnalyst [3: 31].

Конечно, очевидны преимущества, которые может предоставить преподавателю РКИ использование на практических занятиях ресурсов Национального корпуса русского языка (рис. 4) [4].



Рисунок 4. Национальный корпус русского языка

Оцифрованные данные великих русских писателей, включающие богатый материал, посвященный жизни и творчеству, представленные на специализированных сайтах, помогут студентам погрузиться в мир русской словесности. Оцифровка литературного наследия позволяет сделать тексты машиночитаемыми, таким образом появляется возможность проводить интеллектуальный анализ, систематизировать внутритекстовые компоненты, а также находить новые решения для семантической поисковой системы.

В частности, нужно отметить проекты, посвященные Л.Н. Толстому (рис. 5) [4] и А.П. Чехову (рис. 6) [5]

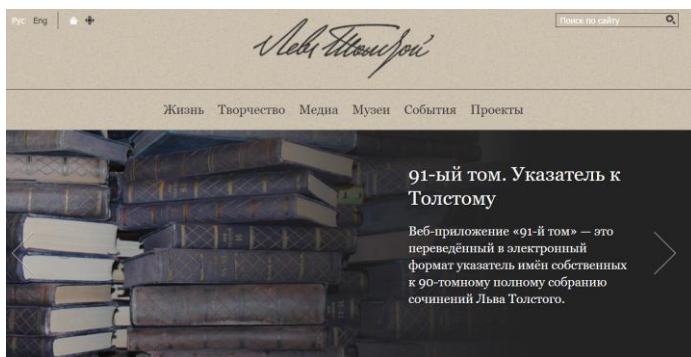


Рисунок 5. Проект Tolstoy Digital

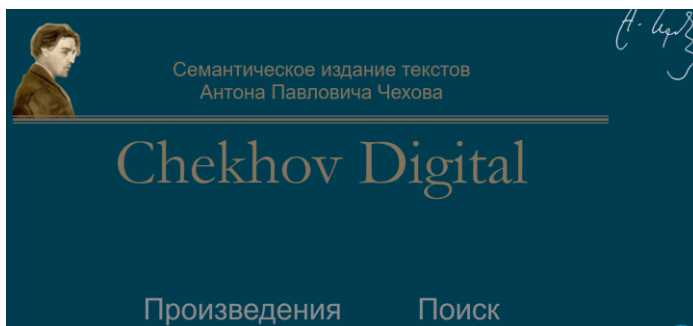


Рисунок 6. Проект Chekhov Digital

Для сопоставительных упражнений могут быть полезными Британский национальный корпус [6], а также корпус BNC, который был создан в 1980-х –1990-х гг. издательством Оксфордского университета и содержит 100 миллионов слов из разножанровых текстов (устной речи, художественной литературы, СМИ и академических материалов). Сегодня BNC связан со многими другими корпусами английского языка, которые предлагают понимание вариаций английского языка (ранее были известны как «Корпуса BYU») [7]. А также данные коллекции немецкоязычных корпусов [8].

Представляется также целесообразным для повышения лингвострановедческих компетенций иностранных студентов использовать историко-ориентированные информационные системы (рис. 7) [9]

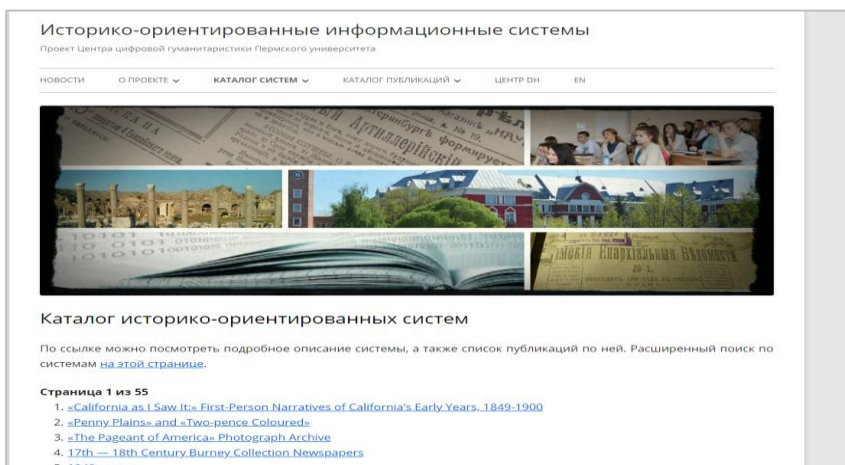


Рисунок 7. Каталог историко-ориентированных систем

Таким образом, использование в учебном процессе новых информационных систем и ресурсов, автоматический текстовый анализ, а также знакомство учащихся с современным инструментарием для текстового анализа может расширить диапазон возможностей преподавателя русского языка как иностранного и повысить привлекательность и эффективность занятий.

Литература

1. Харламов А. А. Ассоциативная память – среда для формирования пространства знаний. От биологии к приложениям / А. А. Харламов. – Дюссельдорф: Академическое издательство Palmarium, 2017. – 132 с.
2. AutoMap [Электронный ресурс]. – URL: <http://casos.cs.cmu.edu/projects/automap/> (дата обращения: 16.04.2023).
3. TextAnalyst 2.3 (TextAnalyst 2023) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.analyst.ru/index.php?lang=eng&dir=content/products/&id=ta> (дата обращения: 16.04.2023).
4. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 16.04.2023).
5. Tolstoy Digital [Электронный ресурс]. – URL: <http://tolstoy.ru/> (дата обращения: 16.04.2023).
6. Chekhov Digital [Электронный ресурс]. – URL: <https://chekhov-digital.sfedu.ru/> (дата обращения: 16.04.2023).
7. Британский национальный корпус (BNC) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 16.04.2023).
8. Немецкий справочный корпус – DeReKo [Электронный ресурс]. – URL: <http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/> (дата обращения: 16.04.2023).
9. Каталог историко-ориентированных систем [Электронный ресурс]. – URL: <http://digitalhistory.ru/> (дата обращения: 16.04.2023).

РАЗДЕЛ VII

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ГОСУДАРСТВЕННЫЙ И КАК ЯЗЫК МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ДИАЛОГА

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ РКИ

Ван Личжун

Харбинский политехнический университет
КНР, г. Харбин

***Аннотация.** Сопоставительная лингвистика как новая научная дисциплина привлекает к себе все больше и больше внимания. Что же касается методики преподавания иностранных языков, то обращение к родному языку для подчеркивания его сходств и различий с изучаемым языком – довольно часто встречающийся прием. В данной статье рассмотрена проблема к преподаванию русского языка как иностранного в китайской аудитории на основе сопоставительного анализа русского и китайского языков.*

***Ключевые слова:** сопоставительная лингвистика, преподавание, русский язык как иностранный, методика, китайская аудитория*

Сопоставительная лингвистика как новая научная дисциплина привлекает к себе все больше и больше внимания. Что же касается методики преподавания иностранных языков, то обращение к родному языку для подчеркивания его сходств и различий с изучаемым языком – довольно часто встречающийся прием, то есть чаще всего сопоставительные исследования связываются с задачами преподавания иностранных языков. И поэтому некоторые лингвисты считали, что сопоставительная лингвистика родилась из опыта преподавания. Каждый преподаватель иностранного языка и каждый изучающий иностранный язык скоро обнаруживает, что родной язык мешает в определенных и предсказуемых случаях усвоению второго языка. Запас преподавательских ухищрений сводится главным образом к преодолению таких помех.

Поскольку сопоставительная лингвистика имеет дело с языками разных типов, знание и изучение типов языков для сопоставительной лингвистики имеет особое значение.

Китайский язык относится к изолирующим языкам. Для языков этого типа характерны неизменяемость слова, значимый порядок слов, слабое противопоставление знаменательных и служебных корней и слабо развитое словообразование.

В отличие от русского языка в китайском имя существительное в сочетании с именем числительным употребляется в форме единственного

числа: *一本书 (одна книга), 两本书 (две книги), 十本书 (десять книг)*. Данное различие между морфологическими категориями числа имени существительного в русском и китайском языках во взаимодействии с психологическим законом переноса навыков может порождать межъязыковую интерференцию, в результате чего совершаются ошибки типа *две книга, десять книга* в русской речи китайцев.

Следует отметить, что одно и то же межъязыковое различие может быть методически релевантным для носителей одного из сопоставляемых языков и нерелевантным для носителей другого. Так, например, имя прилагательное в русском языке в отличие от имени прилагательного в китайском обладает категориями числа, рода и падежа. Данное различие методически релевантно для китайской аудитории, но нерелевантно для русской. Китаец, не привыкший различать категории числа, рода и падежа имени прилагательного, не различает их и в русском языке, и в результате делает ошибки типа *новый книга, новый пальто*. Найти китайские эквиваленты для 24 категориальных форм русского прилагательного *новый* нетрудно, так как всем этим формам в китайском языке соответствует лишь одна форма – *新的*, поэтому перед русским при разговоре на китайском языке не стоит проблема выбора формы имени прилагательного и он не делает здесь ошибок.

Существительное в китайском языке не имеет грамматической категории рода. В отдельных случаях род выражается лексически, причем это касается только некоторых существительных, обозначающих одушевленные предметы, например, *男老师* – преподаватель, *女老师* – преподавательница.

Существительное в китайском языке нейтрально в отношении числа. Оно может обозначать как единичный предмет, так и совокупность однородных предметов. Число существительных является аффикс 们. Однако и он используется ограниченно. Аффикс 们 образуется, главным образом, множественное число имен существительных, обозначающих лица, например, *老师们* – преподаватели, *学生们* – учащиеся. Редко аффикс 们 используется для образования множественного числа существительных, являющихся названиями животных и птиц.

Итак, существительные в китайском языке не различаются по родам, не изменяются по числам и падежам. Следовательно, в китайском языке отсутствует склонение существительных. Прилагательные также не изменяются по числам, лицам и родам.

Например, русское предложение *Чая я не пью*. в китайском языке выглядит как *Чай я не пью*. (茶我不喝.) Все слова по своей форме не зависят друг от друга, и каждое слово является корнем в чистом виде. Ср. также рус. *У меня плохая память* и кит. *我记性不好*. (букв. *Я память плохая*.)

Отсутствие словоизменения в китайском языке наглядно раскрывается при сравнении.

кит. 茶我不喝. рус. *Чая я не пью.*

кит. 茶我们不喝. рус. *Чая мы не пьем.*

В русском языке изменение форм подлежащего во множественном числе ведет к изменению и форм сказуемого, а в китайском нет.

В китайском языке слова образуются не при помощи суффиксов и префиксов (как в русском) или аффиксов, а путем сложения. Например, рус. *выключатель* – кит. 开关, в русском языке слово образовано при помощи суффикса *-тель*, а в китайском – путем сложения двух слов: 开 – открывать, 关 – закрывать. Кроме того, для изолирующих языков характерно наличие слогов музыкальных тонов. В китайском языке тоны имеют смысловоразличительное значение. Один и тот же слог в зависимости от тона приобретает разное значение, например, 书 (*shu* первый тон) – книга, 熟 (*shu* второй тон) – спелый, 数 (*shu* третий тон) – считать, 树 (*shu* четвертый тон) – дерево.

Таким образом, как мы видим, деление межъязыковых сходств и различий на методическом релевантных и нерелевантных имеет огромное практическое значение. Без внимания к этому аспекту исследования результаты сопоставительного изучения невозможно использовать при обучении неродному языку, при создании научно обоснованной системы учебников, учебных пособий и программ по родным языкам.

И поэтому сопоставительное изучение языков в лингводидактических целях полезно для обучения неродному языку.

Литература

1. Lado R. *Linguistics Across Culture* / R. Lado. – Michigan, 1957.
2. Гак В. Г. Сопоставительное изучение языков и лингвистическая типология / В. Г. Гак // *Русский язык за рубежом*. – 1974. – № 3.
3. Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков / В. Г. Гак. – Л., 1977.
4. Ярцева В. Н. О сопоставительном методе изучения языков / В. Н. Ярцева // *РЯНШ*. – 1958. – № 4.
5. Ярцева В. Н. Сопоставительно-типологическое исследование в области синтаксиса / В. Н. Ярцева // *Исследования по языку и литературе*. – Л., 1973.
6. Ярцева В. Н. *Контрастивная грамматика* / В. Н. Ярцева. – М., 1981.
7. 王利众. 俄汉科学语言句法对比研究. 黑龙江大学俄语系博士论文, 2001.
8. 许余龙. *对比语言学概论*. 上海外语教育出版社, 2001.
9. Ван Личжун. Сопоставительный анализ и преподавание русского языка в китайской аудитории / Личжун Ван // *Обучение русскому языку как иностранному в современном образовательном пространстве: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Россия, г. Ульяновск, 9–10 июня 2020 г.) / под общ. ред. Е. В. Корочкиной*. – Ульяновск: УлГТУ, 2021. – 259 с.

ДУША И ДУХ СТАРООБРЯДЦА КАЗАКА-НЕКРАСОВЦА СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ В ЕГО ГОВОРЕ

В. М. Грязнова

Северо-Кавказский федеральный университет
Россия, г. Ставрополь

***Аннотация.** В статье описывается говор казаков-некрасовцев, представителей древнейшей ветви русского православия – старообрядчества. Сделан вывод о том, что этническая культура казаков-некрасовцев выявляет значительное количество архетипических представлений древнерусского человека и даже славянина о членении, категоризации, структурировании и оценивании окружающего мира.*

***Ключевые слова:** говор, казаки-некрасовцы, старообрядчество, этническая культура, категоризация окружающего мира.*

Казаки-некрасовцы – потомки донских казаков, которые после целого ряда миграций укрылись в XVIII в. на территории Турции, затем в период с 1912 по 1962 гг. несколькими партиями переселились в Россию и были размещены в компактных поселениях, крупнейшие из которых расположены на Кубани и в Ставропольском крае.

Некрасовцы, являясь представителями древнейшей ветви русского православия – старообрядчества, прожив в Турции 254 года по «Заветам Игната», во многом сохранили «допетровский» уклад жизни, веру, культуру, язык. Исторически говор казаков-некрасовцев является одним из донских южнорусских говоров. Он был сформирован на Дону, а в период скитаний и эмиграции некрасовцев изменялся и развивался под действием внешних социально-экономических и культурных факторов, а также в силу такого постоянного качества любой формы существования языка, как историческая изменчивость.

Организуя свой быт и хозяйство в условиях иноэтнического окружения, община казаков-некрасовцев стала своеобразной культурно-конфессиональной общностью, которая и сейчас отличается от окружающего ее населения, сохраняя традиционный уклад жизни, исполнение религиозных обрядов в традициях русского старообрядчества, праздничный костюм, архаичный язык в быту и хоровом пении.

Политический деятель и писатель М. С. Чайковский в конце XIX века побывал у некрасовцев в Турции. Вот как он описывал свои впечатления: «Некрасовцы остались теми же, какими вышли некогда с Дону. Они несколько не изменили обычаев своих предков, и если бы кто-нибудь из товарищей Некрасова мог проснуться на берегах Майносского озера, он не нашел бы никаких перемен, кроме новой местности. Это славянское племя сохранило всё и не утратило ничего из наследия предков. Ни один фаланстер не мог дойти до такой степени единения и согласия всех. Поэтому-то и в изгнании

они не перестали быть казаками, были в чести у всех»¹. Исследователь Кубанского казачества П. П. Короленко так писал о потомках русских кубанских казаков, живущих «в турецких пределах»: *«Некрасовцы сохраняют свой русский язык, старые русские обычаи и костюмы, хаты строят и все домашнее хозяйство ведут по русскому образцу. Словом, майноские казаки живут по-русски и любят все старое русское»*².

В беседах с вернувшимися в Россию казаками ученые выяснили, что после 1917 года по отношению к некрасовцам турецкое правительство предприняло ряд репрессивных мер, направленных на уничтожение их самобытной социально-конфессиональной общины. В 1923 году был закрыт казачий Круг, вместе с ним закончилась их автономия: казаки стали турецкими подданными, атаман назначался из турок (из числа казаков выбирался лишь помощник турецкого атамана, аза-атаман), судебная власть стала турецкой, селение некрасовцев Старые Казаки было переименовано в Коджагёль. В 1924 году была запрещена русская школа, а в ее здании была открыта мечеть. В 1931 году в село Коджагёль стали переселять турок из Болгарии, отбирая для них земли у казаков. Начиная с 1933 года, русские фамилии заменялись на турецкие, часто вместо имен давали клички. В 1934 году казаки вынуждены были сменить традиционную одежду и стали брить бороду, некрасовский костюм продолжали носить только женщины. В 1935 году турецкие власти разрешили открыть школу для обучения детей грамоте на турецком языке при условии, что русские дети не будут в школе разговаривать по-русски, за каждое русское слово в школе следовал штраф и наказание палками. Турецкая школа в поселке давала только пятиклассное образование. Продолжать дальнейшее обучение было невозможно из-за отсутствия денег (учеба в средних и высших учебных заведениях была платной). В общественных местах на русском языке говорить запретили. Пушечкина Василиса Абрамовна: *«В Турсии, в школе еще, не разряшали разговаривать по-русски, нельзя было, там нас наказывали. Если со двора выйдем со школы, тада разговаривали между собой, а в школе не-е-е, прятались, не разговаривали. А дома на своем»*.

Язык как воздух: для нас естественно как дышать, так и говорить. Только тогда, когда мы задыхаемся от нехватки воздуха, мы понимаем его ценность для жизни. Только тогда, когда нас лишают возможности говорить на русском

¹ М. С. Чайковский. Записки М. Чайковского (Садык-паши) // Киевская старина, Ежемесячный исторический журнал. Т. 39, 1892, Киев, октябрь, вып. 12, с. 117.

² П. П. Короленко. Некрасовские казаки // Известия общества любителей изучения Кубанской области. Вып. П. Екатеринодар, 1900, с. 71.

языке и даже думать по-русски, мы понимаем, что язык – это одна из высших ценностей, за которую сражаются и отдают свои жизни. Так думали и некрасовцы. Невозможность говорить по-русски, учиться на родном языке – была одна из причин их переселения в Россию.

Некрасовец В. П. Саничев, организатор переселения в Советский Союз, описывая причины переселения в Россию, акцентировал желание говорить на родном, русском языке: «Разные агитаторы нас смущали. Подбивали переселиться в США, Канаду, Аргентину, Францию. А наши казаки решили: *«Пойдем до своего языка, до братьев по крови, на землю своих предков»*. А как пересекали границу, у меня в сердце сто светов открылось. Кругом свои, свой язык, люди живут в достатке»³.

Уместно отметить, что относясь с почтением к родному языку, речевую деятельность на чужом языке некрасовцы называли глаголами с отрицательной коннотацией: *Покулдукать, Шлёпать, Хлехотать* (*Едут, па-циркески хляхочут*), *Прохлехотать* (*Праехали, прахлехотали нь-сваёму*). У глаголов *хлехотать* и *прохлехотать* названные значения являются переносными звукоподражательными значениями, являющимися следствием метафорического развития их прямого значения «кричать, квакать – о лягушках» на основе сходства звучания двух действий – криков лягушки и речи человека на чужом языке. Даль так характеризует значение названных глаголов: «твр. клёк, клекотатье Лягушки *хлехочут*, кричат, квакают»⁴.

Услышав речь незнакомого нам человека, мы можем составить о нем своеобразное представление, качественную картину, перед нами тут же возникает представление о личности человека. Рассказы некрасовцев о себе позволяют описать языковой портрет личности члена этой социально-конфессиональной общины. В разговорных формулах, речевых оборотах, в особой лексике вербализуется узнаваемая личность, в которой запечатлен «образ мира» некрасовца. В процессе изучения говора мною записаны рассказы 17 некрасовцев, материал которых я и представлю далее.

Прежде всего хочу акцентировать такую черту носителей говора, как верность своим традициям. Именно из традиций формируются механизмы самоидентификации общества, действие которых прослеживается в различных аспектах и направлениях – культурном, национальном, социальном. Тради-

³ А. Б. Рабчевская. Вновь обретенная Родина. Ставрополь, 2012. С. 35.

⁴ В. И. Даль. Толковый словарь живого великорусского языка в четырех томах. М.: «Прогресс», «Универс», 1994. С. 1189.

ции формируют идентичность – то, что позволяет большому числу людей сознать и чувствовать себя в определенном единстве. Поэтому с древнейших времен и до наших дней традиции работают в курсе интеграции, сплоченности, укрепления социальных единств. Один из Заветов Игната Некрасова гласит: «Брак может быть заключён только между членами общины. За брак с иноверцами – смерть». В соответствии с заветами некрасовцы и жили: *«Сколько жыли ф Турши, ня дали и ня взяли ни адну дефку замуж за сибе, и платю сваю ни смянили – вот крепасть имели».*

Для хозяйственной и бытовой жизни старообрядца-некрасовца был характерен аскетический рационализм, вообще свойственного старообрядцу. С. Таранец пишет: «В среде старообрядцев сложился особый менталитет, нашедший отражение в способе ведения хозяйства. Он был обусловлен православной аскезой»⁵. Жизнь текла по строгим правилам, по обычаям и традициям предков. Беликова Пелагея Федоровна рассказывает так: *«Утром ни есть, ни пить ничего нельзя – грех это, пока не умоешься и не помолитесь. Ни к чему из еды или посуды прикасаться нельзя – грех это. Встанешь, освободишься, идешь умываться. Потом встанешь перед образами и тогда молитесь. Пока не умоешься, ни до чего дотрагиваться нельзя. Вот утром встали, и завтракаем вместе. В субботу идешь в церковь, из церкви приходишь – все садятся за стол, помолитесь, поели, встали, поблагодарили (молитва) – кто куда. В воскресенье утром все идут в церковь, а мать или сноха еще до церкви все напарила, наварила, все приготовила, напекла сладости. Приходишь с церкви, помолитесь, все за стол, покушали, поблагодарили. Если семечки жарили – поделили семечки по карманам – кто куда. Кто на мельницу, кто к родителям. И на стол одна чашка. Вечером поужинал, умылся, помолитесь и спать».*

Некрасовцы славились своей силой духа. Сила духа некрасовцев имела в своей основе религию. Именно религия позволила казакам-некрасовцам так долго сохранять особенности русской культуры в иноэтническом и иноконфессиональном окружении. «В условиях мусульманского мира вера у некрасовцев была как прибежище, как единственный источник, связывающий их с Родиной. Казаки рассказывают, что в своих молитвах они «уходили» от чуждого мира, боясь отуречиться». Пушечкина Василиса Абрамовна вспоминает: *«они нас заставляли снимать кресты в школе, а я не сняла, сказала «Ня буду», и не сняла».* А Гулина Елена Кондратьевна так рассказывает о мужестве и

⁵ С. Таранец. Старообрядчество в Российской империи (конец XVII - начало XX века). Киев: Институт истории Украины НАН Украины, 2013. Т.2. С. 89.

стойкости отца во время службы: *«В армию ходили обязательно, на два года. Забирали мужиков в 20 лет. Когда мово отца в армию забрали, сперва офицер прямо издевался над ним, хотел мову отцу обрезание сделать. А отец каж- ный день выходил на восток и молился. А потом энтот офицер избил каво- то акацией, у няё-то шиты какие острые, и яво выгнали»*. А совет молодым Шкодриной Домны Тимофеевны звучит как философское мудрое изречение: *«Ничего страшнава, лишь бы ты живая была и большы нищаво ня надо, и береги себя, духом ни падай. Усё будет, как поллучица»*. Смысл тот же, что и у известного афоризма, который приписывают Марку Аврелию, римскому императору и полководцу: *«Делай, что должно, и будь что будет!»*

Для некрасовцев характерно поэтическое восприятие природы. При- веду их описание неба: *«На нёби как туманом ляжыть Арбяная дарога. Чи- рис фсё нёба протянулась Матвеива дарога»*. Елисютикова Татьяна Тимо- феевна вспоминает: *«Мы ходили авицики ставили с братом на селёдачку. А я страшна как боялася воду, када идёшь, а вода прозрачная, и вот эта нёба в ней, и мне кажуща, што щас я наступю и уйду куда-небыть, и вот он, брат, мне бирёт за руку, и он видёт, видёт»*. Некрасовцы, как и их предки уподобляют события в своей жизни и движения звезд и планет: звезды, по мнению носителя говора, также «служат»: *«Зарница бываить ве- чирам служыть, бываить на утрам служыть»* А месяц подобен молодому неженатому некрасовцу: *«Меиц светить, гьварять - бурлацкая сол- нышка, хлопцы па дефкам ходять»*.

Речь некрасовцев изобилует метафорами, образами. Вот как некрасовка Рамзаёва Алла Илларионовна образно описывает жизненный путь человека: *«Маленький радилси. Рос, рос, ступеньками, ступеньками, и вырос. Патом большой, нижа, нижа и састарилси»*.

Встречаются и созданные на случай, в данной ситуации словечки, в речи некрасовцев их немало, что свидетельствует об их способности к лингвокре- ативной деятельности. Историки старообрядчества полагают, что «важной чер- той характера старообрядцев было свободолюбие»⁶. Полагаем, что одним из проявлений свободолюбия является креативность языкового сознания носи- телей говора казаков-некрасовцев, что ярче всего демонстрирует явление язы- ковой игры. К языковой игре относят те языковые факты, в которых проявля- ется свободное отношение к форме речи, обусловленное эстетическим зада- нием. Пушечкина Василиса Абрамовна так охарактеризовала сумму своей

⁶ С. Таранец. Старообрядчество в Российской империи (конец XVII - начало XX века). Киев: Институт истории Украины НАН Украины, 2013. Т.2. С. 85.

пенсии: «*Мне пензии хватаитть, шио пирьхватываитть*». Ялуплина Прасковья Григорьевна особенно склонна к таким словечкам: «А на Рожаство ходили, славили, Христа славили. давали им *деньги-шменьги*, дали там *десятёрку-пятёрку*». - «Рыбу в мишочик складём, *камышом-мамышом* закроим, он жа, возир-та, ни наш, хазяйский». - «*Ну он там мне спиртун-мурту на виноделии дал, сумащку ета*». — «*акупали фсё, што твая душыщка хочить: тряпки-мряпки, брусветы*» Уместно отметить, что подобное явление языковой игры ученые обычно анализируют и описывают на материалах записей устной речи интеллигенции, а также художественных текстов.

У некрасовцев свои, особые приветствия. *Здорово дневали*. Приветствие днем и вечером. *Идём - старьи люди идут, скажым: «Здарова днявали»*. - «*Спаси Христос*». *Здорово ночевали*. Приветствие утром. *Утрам гаварим «здарова начавали», а вечирам «здарова днявали. Здорово себе работаете*. Приветствие работающим. *Нильзя сказать «зраствуйти» - старики аби-дядца. Нада «Здарова сабе работаштя». Здорово себе сидите*. Приветствие сидящим. *Здорова сабе сидитя, вот пришла ваша Лукеша*.

Заслуживают внимания и обращения в речи некрасовцев. *Моя семё*. В обращении: родной, милый. *Мая сямё* – дитёнака так называют. *Соль моя*. Любимый (в обращении). И любезная мая, ах, *соль ты мая. Моя утроба*. Любимый (в обращении). – *Ах, мая утроба, какая мьлада*.

Происхождение обращения *соль мая*, по-видимому, объясняется тем, что это важнейший продукт для выживания человека, который крестьяне покупали, а не производили. Из-за повышения цены на соль в России в 17 столетии случились «соляные бунты». Но соль для древнерусского человека, и для великорусского человека эпохи средневековья – это не только продукт, но и символ богатства, и магическое средство. В словаре «Славянские древности» так описывается лексема и понятие *соль*: «приправа к пище, символ достатка и благополучия, мощное защитное, очистительное, продуцирующее и в то же время вредоносное магическое средство. ... Соль ассоциируется также с умом, любовью и дружбой. Устойчивое соединение двух самоценных по себе и собственной символике продуктов «хлеб-соль» образует единство, основополагающее для многих ритуалов»⁷. Практическая, мифологическая, сакральная ценность соли и обусловила появление в говоре некрасовцев такого обращения человеку, чаще всего к родному, как «*соль моя*».

⁷ К. В. Пьянкова, И. А. Седакова. Статья соль // Славянские древности: этнолингвистический словарь под общей ред. Н. И. Толстого. М.: Международные отношения. Т. 1-4. 2009. Т.5. С. 113.

Обращение к родственнику, чаще всего к ребенку, «*сямё моя*» (=семья моё) также репрезентирует представления некрасовца о приоритетах в его жизни. В семантике обращения «*сямё моя*» отразились древние представления о семени как символе оплодотворяющего начала в растительном, животном мире и мире человека. В словаре «Славянские древности» лексема *семя* толкуется как «символ будущей жизни, плодородия и изобилия. ... Слово *семя* означает и зерно растения, и оплодотворяющее начало в человеке и животном (ср. др.-рус. *семя* – «потомство», русское диалектное *семячко* – «ласкательно о ребенке», *кративное семя* – «внебрачный ребенок», пословицы «Благое *семя*, благие и плоды», «От худого *семени* не будет доброго племени» и т.д.)»⁸.

Происхождение обращения *утроба мая* обусловлено, с одной стороны, тем, что *утроба* воспринималась славянином как вместилище органов, связанных с пищеварением и рождением новой жизни, а с другой стороны, как символ сути самой жизни – души, сердца. В словаре В.И. Даля лексема *утроба* толкуется следующим образом: «живот, брюхо, чрево, // Сердце, душа, вообще внутреннее, сокрытое»⁹.

Некрасовки любили и умели украшать свою одежду, дом, у них была своя система эстетических представлений о действительности. Рамзаёва Анна Илларионовна рассказывает так: *Када замушых выхадили, то, как положено, одежду вышивали, шоб красиво было. Также фата была, хвартучки – усё блеском вышивали для красоты, вот таки наряды были. Нас ентому не обучали! Усё руками делали. Подол там красненький, зелёный или синий, каждая себе цвет выбярала, по красоте, да шоб подходила. И синее с красным не смотрица, а вот если хорошио подбярёшь, уже ш по-другому будет, покрашивше. И женяхам делали по тридцать, по сорок рубашек-то.*

Этнокультурное своеобразие казаков-некрасовцев состоит в том, что в течение двух с половиной веков проживания в Турции, в условиях инокультурного неславянского окружения, они сохранили русский язык, культуру, обычаи, иначе систему этнических констант, которая и является той призмой, сквозь которую человек смотрит на мир и которая определяет этничность сознания человека. Некрасовцы всегда воспринимали русскую речь как способ и средство выражения их национального русского облика. «*Мы себя, язык*

⁸ В. В. Усачева. Статья *семя* // Славянские древности: этнолингвистический словарь под общей ред. Н. И. Толстого. М.: Международные отношения. Т. 1-4. 2009. Т.4. С. 618.

⁹ В. И. Даль. Толковый словарь живого великорусского языка в четырех томах. М.: «Прогресс», «Универс», 1994. Т. 4. С. 1101.

свой 250 лет берегли. Наши предки, где только не побывали! По каким землям не ходили! Сколько нас поумирало на чужбине! А мы царя пережили, сохранили некрасовский корень. Сколько языков поменяли: и румынский, и болгарский, и турецкий, и греческий – один только наш русский язык уцелел», - с достоинством говорит казак-некрасовец Тумин Л. В.¹⁰.

«А самый чистый русский язык – это у нас. Пройди по всему белому свету, чище нашей речи нигде не найдешь», - так в конце XIX века, находясь в эмиграции, описывали некрасовцы свою речь русскому путешественнику В. И. Иванову-Желудкову¹¹.

Мировидение особой социально-конфессиональной группы русского этноса, проживающей на Ставрополье, – казаков-некрасовцев – заслуживает пристального внимания ученых, ведь их система этнокультурных координат во многом является самобытной, сохранившей в себе черты мироощущения предков русских. Этническая культура казаков-некрасовцев выявляет значительное количество архетипических представлений древнерусского человека и даже славянина о членении, категоризации, структурировании и оценивании окружающего мира, что обусловлено изоляцией культуры, в том числе и языка казаков-некрасовцев, от общенациональной культуры и общенационального русского языка, а также неосознанным противостоянием представителя русской культуры и языка чуждой ему неславянской культуре и языку.

Литература

1. Грязнова В. М. *Говор казаков-некрасовцев Ставропольского края* / В. М. Грязнова. – Москва : Языки славянской культуры (ЯСК), 2016. – 729 с.

¹⁰Цитируется по книге: А. Б. Рабчевская. *Вновь обретенная Родина*. Ставрополь, 2012. С. 25.

¹¹ В.И. Иванов-Желудков. *Русское село в Малой Азии* // *Русский вестник*. 1866. Т. 63. Июнь. С. 417.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ К СДАЧЕ ЭКЗАМЕНА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ, ИСТОРИИ РОССИИ И ОСНОВАМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РФ

Э. П. Лаврик

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
Россия, г. Ставрополь

***Аннотация.** В статье рассмотрены основные проблемы подготовки к сдаче экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации, соответствующем цели получения разрешения на работу или патент, и предложены пути их разрешения.*

***Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, сферы и ситуации общения, социокоммуникативные роли.*

Активные процессы трудовой миграции, которые стали реальностью современного мира, порождают необходимость адаптации мигрантов к условиям принимающего сообщества. Введение в 2015 году комплексного экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации для лиц, желающих получить патент или разрешение на работу, разрешение на временное проживание или вид на жительство опиралось на мировой опыт в области подобного тестирования и призвано было подготовить мигранта к жизни в России, познакомить с базовыми культурными ценностями, правовыми основами РФ, знание которых необходимо для жизни в России и было основано на приоритетной роли изучения русского языка.

За время проведения экзамена начиная с 2015 года был накоплен значительный опыт и разработано серьезное учебно-методическое обеспечение экзамена [1]. Изменения 2020 года позволили сделать систему более единообразной и централизованной, исключить субъективность и неоднозначность оценки результатов тестовых материалов.

В настоящее время в соответствии с нормативными документами экзамен проводится для подтверждения уровня владения иностранными гражданами и лицами без гражданства русским языком, знания истории России, основ законодательства Российской Федерации в соответствии с требованиями к минимальному уровню знаний, необходимых для сдачи экзамена на уровне, соответствующем цели получения разрешения на работу или патент (уровень 1), временное проживание (уровень 2), вид на жительство (уровень 3).

Комплексы заданий стандартизированной формы разработаны Федеральным институтом педагогических измерений на основе требований к минимальному уровню знаний, необходимых для сдачи экзамена по русскому

языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации, утвержденных Постановлением Правительства Российской Федерации от 31.05.2021 № 840, и являются едиными по структуре на всей территории Российской Федерации и дифференцированными по уровню сложности в зависимости от цели прохождения экзамена (для получения разрешения на работу или патента (уровень 1), для получения разрешения на временное проживание (уровень 2), для получения вида на жительство (уровень 3) [2]. Открытый банк заданий размещен на сайте ФИПИ и доступен для заинтересованных лиц, включая участников экзамена.

Учитывая ограниченность временных рамок оформления документов для трудовых мигрантов, остаётся актуальной проблема их подготовки к экзамену, в том числе в стране исхода. Решением данной проблемы может стать создание доступных ресурсов, которые могут помочь подготовиться потенциальному мигранту как самостоятельно, так и в учебных центрах или с помощью лиц, владеющих русским языком.

Важной задачей языковой адаптации трудовых мигрантов является формирование коммуникативных компетенций.

Если говорить о сферах общения иностранного гражданина (официально-деловая, профессиональная и социально-культурная сферы), следует отметить, что наиболее востребованными для иностранных граждан являются навыки общения в социально-бытовой сфере. Остальные из перечисленных сфер общения актуальны в ограниченном наборе ситуаций. Учебная сфера, в особенности для трудового мигранта, является факультативной: навыки общения в ней актуализируются в том случае, если иностранный гражданин участвует в занятиях для подготовки к экзамену по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ для иностранных граждан и лиц без гражданства.

Актуальными в социально-бытовой сфере являются ситуации, связанные с пребыванием в новых для мигранта условиях: в аэропорту, на железнодорожном или автовокзале, на почте и в отделениях связи мобильных операторов, в банке, фотомастерской, магазине, на рынке, в кафе, аптеке, транспорте, поликлинике и т.д.

В официально-деловой сфере для мигранта важны ситуации общения в пограничном пункте при пересечении границы, миграционной службе МВД, в различных административных службах, связанных с ситуацией трудоустройства, в налоговой инспекции, полиции, риелтерской фирме и т.д.

В профессиональной сфере – в ситуациях профессионального общения по месту работы (на предприятиях ЖКХ, предприятиях торговли, рынках, предприятиях общественного питания, в строительных, дорожно-строительных фирмах, при общении с частным заказчиком, нанимателем), при заключении трудового договора, уточнении круга обязанностей, объёма производственных поручений; при обсуждении текущих профессиональных проблем, выяснении вопросов, связанных с наличием средств

производства, с получением заработной платы, с условиями работы, проживания, режимом труда и отдыха и др., в ситуациях профессионального общения по телефону.

Социально-культурная сфера связана с ситуациями общения в кино-театре, парке, музее и т.д.

Актуальные социокоммуникативные роли трудового мигранта – посетитель миграционной службы, полиции, налоговой инспекции; пассажир, пациент в поликлинике, покупатель, арендатор жилья, наемный работник, родитель школьника или дошкольника и др.

Коммуникативные потребности инофона лежат в сфере как рецептивных (аудирование и чтение), так и в сфере продуктивных (говорение и письмо) видов речевой деятельности.

Создание обучающего ресурса должно учитывать и рецептивные/продуктивные типы речевой деятельности, и набор сфер и ситуаций речевого общения, и лексический минимум для формирования и оценки уровня сформированности коммуникативной компетенции инофона. Речевое содержание ресурса должно включать основные актуальные для данной категории обучающихся темы, сферы и ситуации общения.

Самостоятельная работа с интернет-ресурсами при подготовке к экзамену формирует психологическую готовность претендента к сдаче экзамена к современной ситуации тестирования без активного участия тестора – к аудиозаписи заданий по аудированию и, возможно, говорению, если будет решен вопрос о включении заданий по говорению для трудовых мигрантов, так как именно этот коммуникативный навык наиболее востребован для данной категории въезжающих на территорию России.

Таким образом, актуальным направлением деятельности участников современной системы тестирования является создание обучающей платформы, которая помогла бы мигранту подготовиться как к сдаче экзамена, так и к интеграции в принимающее сообщество.

Литература

1. Иванова А. С. Лингвометодические основы разработки требований к уровню владения русским языком иностранными гражданами, желающими получить в России разрешение на работу или патент / А. С. Иванова, Л. П. Клобукова, М. М. Нахабина, В. А. Степаненко // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2015. – С. 54-61.

2. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 18 мая 2021 г. № 675 «О контрольных измерительных материалах для проведения экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации и периодичности их пересмотра» (зарегистрирован Минюстом России 17 июня 2021 г., регистрационный № 63 902)» [Электронный ресурс]. – URL: <https://fipi.ru/inostr-exam>_(дата обращения: 03.07.2023).

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ДИВЕРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Г. А. Пауль-Кирокосьянц

Даллас колледж

Российский университет дружбы народов

США, г. Даллас

***Аннотация.** В данной статье затрагиваются особенности преподавания и взаимопонимания в поликультурном языковом пространстве. Описывается процесс восприятия и возможного искажения информации при переводе и различные типы билингвальности. Исследование проведено в группе студентов с различными видами билингвизма и культурного бэкграунда в возрасте от 18 до 45 лет с различной лингвистической подготовкой. В данном исследовании я показываю как лингвокультурологический подход может помочь преподавателям преодолеть трудности в диверсивном поликультурном пространстве.*

***Ключевые слова:** поликультурный, коммуникация этнос, лингвокультурология, билингвизм*

Эпоха глобализации привела к смешению культур и наций, так что в пространстве одного макрорэтноса сосуществуют, развиваясь и взаимодействуя, многочисленные микроэтносы. На поликультурном пространстве средством общения, как правило, становится язык макрорэтноса. Но общения на языке преобладающей языковой группы становится недостаточно и часто возникает межкультурное недопонимание. Очевидно, что просто знать грамматическую структуру языка и владеть обширным вокабуляром недостаточно для достижения взаимопонимания. В английском языке есть слово «alien». Оно обозначает и инопланетянина, и иностранца. То есть, другая страна – это другая планета, другой мир, другая культура. И в этой другой культуре есть другие ценности, и другие правила, другие традиции, другие мемы, другой жизненный уклад, другие жесты. Например, ‘diversity and inclusion’ является одним из самых важных приоритетов особенно в мегаполисах и университетах США. Слияние многочисленных культур, религий, этносов и языков в бурлящем котле *melting pot* требует пристального внимания, анализа и тактик для избежания недопонимания и конфликтов. Проблемой межличностных и межкультурных контактов и языкового мировосприятия занимались и занимаются такие ученые как В. Хэнкс, Г. Урбан, М. Агар, Дж. Луси, Р. Лангакер, Э. Сепир, Б. Уорф, Г. Гачев, Ч. Филлмор, Э. Эриксон. Лингвокультурология как метанаука предлагает методы решения вышеперечисленных задач в преподавании иностранных языков. Это подтверждается продолжающимся вкладом в лингвокультурологию такими учеными как Ч. Пирс, Г. Палмер [11], основателя данной науки в России В. В. Воробьева, С. Тер-Минасовой и других.

По словам Э. Сепира, «каждая культурная система и каждый единичный акт общественного поведения явно или скрыто подразумевает коммуникацию» [13]. Коммуникация – процесс общения (вербального или невербального). В основу каждой коммуникации заложен обоюдный код «shared code», т.е. обоюдное знание реалий, мемов, контекста. И в моно- и в поликультурном пространстве, основным средством передачи информации и достижения взаимопонимания является язык.

Язык – это передатчик, проводник культуры, в нем самом уже заложены культурные и мировоззренческие коды, формирующие личность его носителя, его идентичность. Носитель языка уже на подсознательном генетическом уровне получает знание о родной культуре. Но не иностранец, изучивший и овладевший языком на приличном уровне.

Сейчас как никогда остро мы ощущаем столкновение миров, культур и духовных ценностей. Г. Д. Гачев писал, что «в стыке языков выражается наиболее остро столкновение образов жизни и материальных и духовных культур – но столкновение, происходящее не просто в жизни, но на уровне сознания, осмысления жизни» (2: 36).

Мои исследования проведены в группе студентов с различными видами билингвизма и культурного бэкграунда в возрасте от 18 до 45 лет с различной лингвистической подготовкой. Используются описательный, оппозиционный, сравнительно-сопоставительные методы.

Во время преподавания курса массовой культуры России часто культурно-исторические образы зачастую оставались недопонятыми, подогнанными под кальку универсальных мировых стандартов, или под свое привычное восприятие бытия. Таким образом, происходила подмена понятий. Студенты понимающе кивали головами, но смеялись и улыбались чему-то своему. При просьбе пересказать увиденное или прочитанное, являлась на свет иная история. Наша способность переводить на различные языки натренирована ежедневным интралингвальным переводом внутри родного языка: мы перефразируем, пересказывая и «понимая» другого рассказчика. Мы пытаемся отобразить его мир, используя зеркало своего мировосприятия. Закономерно, что, когда находились подобные аналогии в американской культуре, студенты понимали материал лучше. Например, тройца из комедий Гайдая отзеркалила известных комедиантов «three stooges» из одноименных комических серий. Что же происходит в процессе кросс-культурного перевода? Уильям Хэнкс [8: 19] развивая идею о пересказе и метапрагматике Дж. Луси [10] называет процесс кросс-культурного или кросс-лингвистического перевода металингвистическим процессом, который происходит в пространстве асимметричных различий и производит изменения в одном или же в обоих языках.

Критики теории относительности Э. Сепира иногда утверждают, что невозможно выучить и даже понять иностранный язык. Они правы лишь отчасти, имея ввиду тот факт, что при кросс-лингвальном переводе часто

остаются в стороне уникальные структуры и значения языка, выравниваясь под универсальный грамматико-семантический шаблон. Например, я никогда бы не подумала, что русские народные сказки могут быть такими однообразными и монотонными. Оказывается, могут! В переводе на английский язык русские народные сказки Афанасьева [5] потеряли всю свою первозданную прелесть. Вся самобытность, весь неповторимый говор исчезли, оставив по нуры́й остов унылого однообразного сюжета. Студентам, взявшим только один класс русского фольклора на английском языке, не посчастливилось до конца понять и прочувствовать всю красоту русского народного творчества, т.к. этот курс не давался в связке с языком и историей России. Языки должны изучаться «в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках», утверждает С. В. Тер-Минасова. «Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру, за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием... представление о мире» [4: 13]. Также она считает, что «родная культура – это и щит, охраняющий своеобразие народа и глухой забор, отгораживающий от других культур» (там же). Так как же перелезть через тот забор?

Как создать верную вторую/параллельную картину мира для студентов, изучающих русскую культуру и русский язык в поликультурном и зачастую полилингвальном пространстве? Конечно, используя комплексный лингвокультурологический подход.

В. В. Воробьев подчеркивает, что «сегодня уже можно утверждать, что лингвокультурология – это новая филологическая дисциплина, которая изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, исследует живые коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, дает системное описание языковой картины мира и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения» [1: 16].

Но, к сожалению, не все учебные программы на факультетах иностранных языков вне РФ имеют ресурсы, чтобы организовать учебный процесс при помощи такого сбалансированного подхода. И доходит до курьезов. При всех попытках унификации мировых стандартов общения и социальных норм приходится раздавать студентам курса русской культуры перед просмотром фильма «А зори здесь тихие» заявления на подпись о согласии не оскорбляться возможно неприемлемыми в их обществе сценами и выражениями в советском кинематографе. А студенты класса русского фольклора без конца возмущаются бытовым насилием в русских семьях. (В некоторых русских сказках солдат бьет вредную жену.)

Э. Эриксон утверждал [6: 215], что кризис личной идентичности неизбежен в мультикультурном обществе. Я соглашусь с ним лишь отчасти.

Любой преодоленный кризис – это болезнь роста и неизбежное условие для перехода на другую ступень развития. Я же соглашусь с высказыванием И. В. Гете, что, не зная иностранных языков, человек не в состоянии понять свой собственный [7].

Я очень люблю это утверждение великого немецкого поэта и ученого и постоянно цитирую его своим студентам. Выучив другой язык, перейдя в другой мир, другое пространство, мы получаем дар взглянуть на свой, родной мир со стороны, со сцены. «Большое видится на расстоянии» [3]. Поэтому вряд ли возможно говорить о потере индивидуальности или идентичности в мультикультурном пространстве.

Американское понятие «melting pot» не подразумевает утрату самобытности, но обогащение каждого члена мультикультурного общества объясняется самобытностью сограждан. Интересно, как на протяжении поколений разные этнические группы сохраняют свою культуру, язык и образ жизни и образуют межэтнические субкультуры со своими промежуточными субъязыками (Spanglish), искусством и кухней (TexMex, Creole). Как минимум треть, а то и половина моих студентов билингвы и принадлежат к разным этническим сообществам.

Профессор Грег Урбан Пенсильванского университета (2001) утверждает, что «we are a plurilingual nation» [14: 19]. Многоязычие (мультилингвизм) которое многие продолжают называть билингвизмом – явление повсеместное, и большая часть населения Земли по данным ООН би- или мультилингвальна. Я думаю, было бы уместно назвать субъязык русских билингвов по тому же принципу рушлишем (инглиш+руссиш).

Билингвизм моих исследуемых можно разделить на три типа:

1) Субординативный билингвизм-второй язык воспринимается через призму родного, так называемая «калькированность» сознания и отображения действительности. Все понятия соотносятся с лексемами родного языка буквально. Данный тип билингвизма в основном присущ иммигрантам первой волны, студентам начального уровня.

2) Чистый, или координативный билингвизм подразумевает полное равноправие и автономность двух языков, каждому соответствует свой набор понятий, грамматические категории двух языков независимы. Такой тип билингвизма встречается нечасто, т.к. процесс некоей диффузии и взаимопроникновения языков/миров естественен и неизбежен.

3) Смешанный билингвизм подразумевает единый механизм анализа и синтеза речи, сосуществующие языки, различающиеся только на уровне поверхности. Этот тип билингвизма характерен для студентов, выросших в семьях, принадлежащих к микроэтносам. Например, выросший в русской семье, может понимать язык и использовать его на 'домашнем', бытовом уровне, распознавая некоторые элементы русской культуры, если ему ее преподали представители старшего поколения. То есть одновременно сосуществуют язык и культура семьи и язык социума, в случае моих студентов английский.

Так же при общении билингвов на родном, в нашем случае, русском языке используется кросс-лингвальный перевод. Кросс-лингвальный перевод, как отмечают Хант, Пирс [12] и Якобсон [9] создает новые значения, новые пути оценки речи, новое использование старых образов. Для руслишей также характерен новояз, когда смешиваются морфологические приемы одного языка и семы другого для образования новых слов. Например, слово 'cash' (наличные): *Я заплачу тебе кэшью* (наличными). Или же просто понятия социума вплетаются в ткань родного или 'семейного' языка, часто калькируя управление глагола: *надо заплатить инишуранс* (оплатить страховку). Также при переводе с родного на второй и обратно создается новый язык, обогащенный новыми знаками, образами и мемами той местности, где зарождается новая вариация родного языка (новояза) в одном, отдельном микроэтносе. Следует также учитывать привнесения жаргонных и диалектных слов, чтобы понять процесс возникновения новояза. То есть мы имеем уже дело не с бинарным, а как минимум трехсоставным отношением между русским, английским и неологизированной вариацией русского языка. Все эти процессы безмерно интересны для ученого-исследователя образования микроязыков и новоязов, но все же не приведя к единому знаменателю, не преподав студентам норм русского литературного языка, русские, проживающие за границей могут постепенно потерять связь с самим ядром изначальной культуры.

Лингвокультурологический подход к изучению русской культуры, истории и литературы в связке с изучением формальной русской грамматики даст возможность преподнести полный спектр знаний для студентов, которые желают с головой окунуться в сокровищницу русского мира.

Литература

1. Воробьев В. В. Лингвокультурология. Теория и методы / В. В. Воробьев. – М., 1997.
2. Гачев Г. Д. Национальные образы мира / Г. Д. Гачев. – М.: Советский писатель, 1988.
3. Есенин С. А. Письмо к женщине / С. А. Есенин. – М.: Азбука, 2019.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000.
5. Afanas'ev A. Russian Fairy Tales / A. Afanas'ev. – NY: Pantheon Books, 1975.
6. Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis / E. H. Erikson. – NY: W. W. Norton and Company, 1968.
7. Goethe J. W. Maximen und Reflexionen / J. W. Goethe. – Weimar: Archiv hg. von Max Hecker, 1907.
8. Hanks W. The Space of translation / W. Hanks // HAU: Journal of Ethnographic Theory. – 2014. – № 4 (2).
9. Jacobson R. On linguistic aspects of translation / R. Jacobson. – London: Routledge, 2004.
10. Lucy J. Reflexive language: Reported speech and metapragmatics / J. Lucy. – Cambridge, 1993.

11. Palmer G. Towards the theory of cultural linguistics / G. Palmer. – Austin, 1996.
12. Peirce Ch. Logic as semiotic / Ch. Peirce. – NY: Dover, 1940.
13. Sapir E. Communication / E. Sapir // Encyclopedia of Social Sciences. – NY, 1935.
14. Urban G. Metaculture: How culture moves through the world / G. Urban. – Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001.
15. Urban G. Metaphysical community. The interplay of scenes and the intellect / G. Urban. – University of Texas Press, 1996.

ВАРИАНТЫ ОКОНЧАНИЯ РОДИТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА И ИХ КОРРЕЛЯТЫ В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ

М. Эстири

Государственный университет Гонбад-Кавус
Иран, г. Гонбад-Кавус

***Аннотация.** Язык жив и динамичен и это обусловлено наличием языковой избыточности под влиянием варьирующихся форм слов. Обнаруживаются случаи, когда варьирующиеся формы слов выражают семантические нюансы. Это приводит к возникновению затруднений у иранских студентов, изучающих русский язык как иностранный в иранской аудитории. Цель данного исследования заключается в репрезентации ряда вариантов окончания родительного падежа и их коррелятов в персидском языке. Результаты могут быть использованы иранскими студентами и переводчиками при употреблении таких варьирующихся форм слов.*

***Ключевые слова:** варианты слов, родительный падеж, корреляты, русский язык, персидский язык.*

Любой язык характеризуется динамичностью функции своих составляющих подсистем. Под языковой подсистемой понимается разновидность языка (форма существования языка), имеющая своих носителей, сферу использования, выполняющая определенный набор социальных функций. На формирование вариантности воздействуют различные факторы, включая языковые потенциалы, речевую экономию, действия законов аналогии, смысловые оттенки, связь с другими языками, социально-культурную дифференциацию языка, а также языковые внутренние и внешние факторы. Вариантность может проявляться в словообразовательных вариантах слова (*мандаринный* и *мандариновый*), разных видоизменениях слов (*листья: орган воздушного питания и газообмена растений в виде тонкой, обычно зелёной пластинки, листья: наружный орган растения, основными функциями которого является фотосинтез, газообмен и транспирация*), грамматической вариантности слов (*гулять в лесу – пошел в лес, красивое радио – красивые радио, горький кофе – горькие кофе, налей*

чай – налей чаю, не читаю книгу – не читаю книги). В работах многих русских лингвистов находим аналогичные определения варианта. Ю.К. Стехин относит к вариантам однокоренные слова, выражающие аналогичное и синонимическое значение, однако обладающие разным фонемным составом, разным ударением, разными словообразовательными аффиксами [4: 13]. Р.П. Рогожникова рассматривает варианты слов с фонетической и морфологической стороны, в результате чего словоформы видоизменяются. На ее взгляд, варианты слов не только не отличаются друг от друга семантическим значением, но и они совпадают в значении [3: 12].

Варианты слова – это регулярно воспроизводимые видоизменения одного и того же слова, сохраняющие торжество морфолого-словообразовательной структуры, лексического и грамматического значения и различающиеся лишь с фонетической стороны (изменением звуков, составом фонем, местом ударения или комбинацией этих признаков), либо формообразовательными аффиксами (суффиксами, флексиями) [2: 17]. Авторы статьи не согласны с представленными русскими лингвистами определениями, потому в данных определениях указано, что варианты слов не отличаются друг от друга семантическим значением, в то время как они могут выражать разные смысловые оттенки. Ряд лингвистов как Н.М. Шанский называет различные значения многозначного слова семантическими вариантами. Они идентифицируют семантический вариант слова с лексическим значением многозначного слова. К примеру, лексема *теплый* имеет два лексико-семантических варианта: прямое *теплая погода, теплый костюм*, производное и переносное *теплый прием, теплые слова*.

Современный русский язык характеризуется обилием близких по значению, но разных по употреблению конкурирующих форм слов и синтаксических конструкций. Также, в морфологии живого языка постоянно наблюдаются разнообразные стилистические и грамматические варианты, усвоение которых нуждается в освещении и разъяснении. Вариантными мы считаем такие формы слов, словосочетаний и предложений, которые при общности номинативного аспекта их семантико-функционального устройства выражают различные компоненты других аспектов – категориально-грамматического, коммуникативного, стилистического, эмоционально-экспрессивного и др. Вариантность формообразующих слов, и соответственно, семантические варианты, создают трудности в выборе той или иной формы для иранских обучающихся, изучающих русский язык как иностранный в иранской аудитории. Они склонны употреблять общую схему парадигмы склонения имен существительных и это приводит к тому, что они не всегда получают необходимую грамматическую словоформу, поэтому не имеют понятия о смысловых оттенках данных словоформ. Вариантность может изучаться в языковых единицах разных уровней. Хотя большинством лингвистов описаны формальные варианты слов, но в трудах ряда лингвистов дается определение семантического варианта.

Сторонники семантического варианта выражают такое мнение, что лексема выступает как в формальных, так и в семантических вариантах. Они признают разные лексические значения многозначных слов семантическими вариантами, т. е. на их взгляд, семантический вариант слова отождествляется с лексическим значением многозначных слов. На взгляд Н.М. Шанского, «Семантическими вариантами слова являются различные значения многозначного слова» [5: 61]. Д.И. Алексеев определяет понятие семантической вариантности как полисемия и многозначность слова [1: 39]. Из определений следует, что семантический вариант слова и его лексическое значение не только не являются одними и теми же явлениями, но и они отличаются друг от друга. В семантическом варианте слова встречаются разные оттенки значения и неодинаковые сферы функционирования формальных вариантов слов. Падеж как одно из средств вариантности выражает разные семантические варианты и предопределяется разными факторами грамматического, семантического и стилистического характера. Ниже приведем примеры вариантных слов в родительном падеже, при употреблении которых иранские студенты сталкиваются с трудностями.

Выйти из дома. (именно из дома, а не из другого типа строения – гаража, спортзала)

Выйти из дому. (из своего места проживания – комнаты в общежитии, квартиры)

В персидском языке оба сочетания выражаются сочетанием *از خانه* "аз ханэ харедж шодан", обозначающим только "выход из дома", но русские предложения выражают смысловые нюансы и демонстрируют локум выхода субъекта. Чтобы конкретно выразить нюансы сочетания "выйти из дома" в персидском языке, можно использовать местоимение "ход" (*خود*) при переводе *выйти из дома*: *از خود خانه خارج شدن* (*аз ход-э ханэ харедж шодан*).

Уйти из дома. (покинуть родителей, свою семью). از خانه رفتن. (Аз ханэ рафтан.)

Уйти из дому. (уйти на некоторое время за пределы места проживания, на занятия, на работу) از خانه برای مدتی رفتن. (Аз ханэ барайэ модати рафтан.)

Во втором предложении, чтобы выразить тонкие смысловые значения словосочетания "из дому", использовано наречие времени "برای مدتی", выражающее "временное покидание".

Выпить чая. چایی (مقداری چای) نوشیدن. (чай "мэгдари чай" нушидан.)

Выпить чаю. چایی (مقداری چای) نوشیدن. (чай "мэгдари чай" нушидан.)

Выпить чай. چای نوشیدن. (Чай нушидан.)

Сочетания "выпить чая" и "выпить чаю" употребляются в количественном значении для обозначения части предмета от целого или неопределенного количества, но они отличаются стилистически; т. е. сочетание

"выпить чая" является стилистически нейтральным, а "выпить чаю" – разговорным. Родительный падеж русского языка в значении партитивного охвата объекта действия выражается в персидском языке такими наречиями как "مقداری" [мэгдари] и "کمی" [ками], дословно как немного в сочетании с существительным, или же существительным в сочетании с артиклем "ی" [и]. По сравнению с русскими предложениями, их персидские корреляты не отличаются стилистической окрашенностью. В предложении "выпить чай" указывается на определенный чай и в персидском языке такой тип прямого дополнения переводится без артикля "ی" [и], выражающий определенный предмет.

Таким образом, варьирующиеся формы слов в русском языке способны выражать смысловые нюансы, но их персидские корреляты не всегда демонстрируют такие нюансы.

Литература

1. Алексеев Д. И. О понятии вариативности и вариантах слова. Вопросы теории и методики русского языка / Д. И. Алексеев // Тр. XI зон. науч. конф. кафедр рус. яз. вузов Сред. и Ниж. Поволжья. – 1969. – С. 38-39.

2. Горбачевич К. С. Вариантность слова и языковая норма / К. С. Горбачевич. – Ленинград: Наука, 1978. – 273 с.

3. Рогожникова Р. П. Варианты слов в русском языке / Р. П. Рогожникова. – Москва: Просвещение, 1966. – 160 с.

4. Стехин Ю. К. Словоупотребление в современной русской стихотворной речи: дисс. ... д-ра. филол. наук / Ю. К. Стехин. – Днепропетровск, 1979. – 485 с.

5. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка / Н. М. Шанский. – Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 312 с.

РАЗДЕЛ VIII Трибуна молодого учёного

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ МЕТОД В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОЙ ФОНЕТИКИ КИТАЙСКИМ ОБУЧАЮЩИМСЯ (НА ОСНОВЕ СХОДСТВ ПРОИЗНОШЕНИЯ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ)

Вэй Цзя

ФГАОУ ВО «Череповецкий государственный университет»

Россия, г. Череповец

Научный руководитель – д.ф.н., проф. Е. В. Грудева

***Аннотация.** В статье представлено использование сравнительного метода в преподавании русского языка как иностранного. Автор рассматривает сходства по фонетике в русском и китайском языках, для того, чтобы обеспечить новый способ и мнение для освоения китайских обучающихся русской фонетикой.*

***Ключевые слова:** сравнительный метод, русский язык как иностранный, фонетика, китайский язык.*

При изучении русского языка у иностранных обучающихся возникают некоторые трудности, дело в том, что он является одним из самых сложных языков в мире. Для того чтобы обучение иностранцев русскому языку было эффективным, преподаватель должен грамотно организовать учебные занятия, учитывая типичные сложности, возникающие в ходе образовательного процесса. Обучение русскому языку как иностранному (далее — РКИ) является очень сложным, но в то же время интересным процессом как для обучающихся, так и для преподавателя. Для успешного преподавания необходимо подробно изучить различные методики преподавания РКИ, а также учесть личностные и культурные особенности обучающихся.

Как важный метод преподавания, сравнение уже давно используется при изучении иностранных языков и является очень эффективным. В лингвистике сравнительный метод – это метод изучения развития языков путем выполнения поэтапного анализа, сравнения характеристик или более языков с общим происхождением общим происхождением с предварительным экстраполяцией в обратном направлении для определения свойств этого предка.

Особенности использования сопоставительного метода в преподавании зависят также от специфики самих языков (изучаемого и изученного). Так, если постигаемые иностранные языки относятся к одной языковой

группе (английский и немецкий — германская группа), то между ними будет обнаруживаться больше общих элементов. Так, испанский и французский языки обнаруживают сходства в формах местоимений и предлогов, структуре предложений, спряжении глаголов. В настоящее время ведется активная разработка проектов по быстрому обучению пониманию устной и письменной речи носителей близкородственных языков.

С углублением связей и дружбы между Россией и Китаем русский язык постепенно стал одним из самых популярных языков в Китае, и его преподавание и научные исследования также укреплялись день ото дня. Русский язык принадлежит к индоевропейской языковой семье, и он по умной и письменной форме совершенно отличается от китайского, принадлежащего к китайско-тибетской языковой семье. Но с точки зрения произношения также существует много сходств между русским алфавитом и китайским алфавитом пиньинь, что также дает возможность использовать сравнительные методы при преподавании русского языка китайским студентам.

В русском языке:

<u>33 буквы</u> 10 гласных букв 21 согласных букв 2 знака	<u>43 звука</u> 6 гласных звуков 36 согласных звуков
--	--

а, о, у, э, ы, я, е, ю, е, и
 б, в, г, д, ж, з, п, ф, к, т, ш, с,
 л, м, н, р, й, х, ц, ч, щ
 Ъ, Ь

[а] [о] [у] [э] [ы]
 [б] [б'] [п] [п'] [в] [в'] [ф] [ф']
 [г] [г'] [к] [к'] [д] [д'] [т] [т']
 [ж] [ш] [з] [з'] [ц] [ц'] [н] [н']
 [м] [м'] [л] [л'] [р] [р'] [й'] [х]
 [х'] [ц] [ч'] [щ']

声母共有21个。В китайском языке 21 инициаль.

发音部位	Артикуляционная характеристика	声母	Инициали
双唇音	губно-губной	b p m	
唇齿音	губно-зубной	f	
舌尖前音	альвеолярный апикальный	z c s	
舌尖中音	альвеолярный ламинальный	d t n l	
舌尖后音	ретрофлексный	zh ch sh r	
舌面音	палатальный	j q x	
舌根音	заднеязычный	g k h	

韵母共有38个。在 китайском языке 38 финалей.

	韵母 Финали					
单韵母 Простые	a	o	e	i	u	ü
复韵母 Сложные	ai ao	ou	ei	ia ie iao iou (iu)	ua uo uai uei (ui)	üe
鼻韵母 Носовые (назальные)	an ang	ong	en eng	ian in iang ing iong	uan uen (un) uang ueng	üan ün

В русском языке всего 6 гласных звук: [a], [o], [y], [и], [э], [ы], соответствуют китайскому [a] — a, [o] — o, [y] — u, [и] — i, [э] — ai. Кроме того, китайские согласные звуки w, у также могут быть соответствием звуков [y], [и], но это касается слишком многих систем китайского языка, и формы их легко смешиваются, поэтому, если сравнение звуков используется только в качестве учебного пособия, рекомендую его игнорировать, лучше объяснить с гласными u и i. Дело в том, что в китайском не существует звука [ы], и его место артикуляции глубже, которое китайцы редко используют, это произношение всегда было трудным для китайских обучающихся. В этом случае преподавателю нужно подробно объяснять органы произношения и поочередно исправлять артикуляцию учащихся.

Необходимо отметить, что в китайском языке голосовые органы находятся в основном в ротовой и носовой полостях, а в русской языке немало используется гортань, и голосовые связки вибрируют сильнее. То есть у русского языка более сильное произношение и голосовые органы более глубокие, а китайский более мягкий, имеет более легкие голосовые органы и воздушный поток более слабый, что требуется обратить большое внимание. Основываясь на этом, приведенные выше и ниже схожие произношения русского и китайского языков могут быть использованы в качестве ориентира в практике преподавания русского языка как иностранного.

Речь идёт о согласных, в русском языке всего 21 согласных букв, 36 согласных звук, можно соответствовать китайскому: [б] — b, [п] — p, [ф] — f, [г] — g, [к] — k, [д] — d, [т] — t, [ж] — r, [ш] — sh, [з] — z, [с] — s, [л] — l, [м] — m, [н] — n, [х] — h, [ц] — c, [ч] — q, [ш] — x. Единообразно, во-первых, надо следовать принципам произношения, перечисленным выше, запомнить они только похожи, но все-таки есть тонкие различия. Во-вторых, звуки [в] и [р] в китайском вообще не существуют, преподаватели должны объяснить органы произношения и исправлять неправильную артикуляцию учащихся. К тому же, некоторые запутанные звуковые пары в русском языке произношения следует объяснять и различать на за-

нятии по обычной методике обучения РКИ без сочетания китайского произношения, чтобы учащиеся могли правильно понять и освоить. Например, аффрикаты (Ц, Ч) и щелевые язычно-переднеязычные (Ж, Ш, Щ), хотя в их родном языке есть похожие звуки, при этом также можно и необходимо объяснить обучающимся, что эти звуки образуются при помощи слияния двух звуков, например, Ц = Т + С; Ч = Т + Щ. Звуки Ж, Ш иностранцы могут освоить благодаря ассоциативному мышлению: преподаватель должен объяснить обучающимся, что звук Ж подобен жужжанию насекомого, а звук Ш — шипению змеи. На начальном этапе занятия обучающиеся могут тренировать артикуляционный аппарат с помощью чтения скороговорок. Преподаватель должен показать иностранцам пример правильного чтения фразы-скороговорки, с учетом акцентологических норм, интонации, темпа и синтагматического ударения [3].

И. Л. Бим определяет сложность постижения определенного языкового явления в зависимости от нахождения аналогов в родном и ранее изученном иностранном. Так, по ее предположению, опорой положительного переноса могут служить родной, первый иностранный или оба сразу. При этом легче всего человек схватывает те элементы, аналоги которым существуют и в родном и в первом иностранном языках, напротив, совсем не будет опоры, если ни в одном из знакомых языков нет схожих явлений. [1: 8]

Хотя русский и китайский язык являются совершенно разными языками, но их фонетическое сходство также может обеспечить некоторое удобство и помочь в обучении русскому языку как иностранному, уменьшая трудности для китайских обучающихся в освоении фонетики русского языка. Но кроме этого, необходимо отметить, в реальной педагогической практике языка использование сравнительных методов обучения также должно быть умеренным. В определенной степени преподавание на основе родного языка может повысить интерес и энтузиазм учащихся, но чрезмерное использование контрастных методов обучения может очень легко привести к путанице между двумя языками системами, что не выгодно быстрому освоению учащимися новым языком.

Литература

1. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учебное пособие / И. Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
2. Молчанова Л. В. Коммуникативные универсалии как средство обучения многоязычию студентов языковых вузов (на примере английского и японского языков) / Л. В. Молчанова // Российский научный журнал. 2009. № 3. С. 185-193.
3. Стародумов И. В. Опыт методики преподавания русского языка как иностранного / И. В. Стародумов // Педагогика высшей школы: международный научный журнал. – 2017. – № 2 (8). – С. 141.
4. 冯韬. 略论汉语发音习惯对外文学习的影响[J]. 语文建设, 2013:63-64.
5. 刘永红. 对俄汉对比研究的几点思考[J]. 中国俄语教学, 1997:44-50.

ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШЕКЛАССНИКА

Е. В. Смирнова

ИПИ им. П. П. Ершова (филиал) ТюмГУ
Россия, г. Ишим

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются основное понятие драматизации, принципы ее использования в качестве средства для формирования иноязычной лингвистической компетенции у учащихся старшего звена, а также основополагающие типы рассматриваемого приема. Возможность использования метода драматизации на всех этапах урока английского языка увеличивает вероятность достичь формирования и развития иноязычной речи. Рациональный и умелый использование данного приема педагогом будет способствовать прогрессу в изучаемой дисциплине.*

***Ключевые слова:** драматизация, театральный прием, английский язык, лингвистическая компетенция, старшая школа.*

Современное общество в наше время претерпевает регулярную трансформацию, которая сопровождается внедрением новых требований, предъявляемых к различным сферам социума. Изменённые требования были представлены и сфере образования. Социум ставит перед собой ожидания, что это будут высокообразованные граждане, которым будет легко доступна ориентация в окружающем пространстве, реализация взаимодействия и сохранения различного рода контактов включая межкультурное общение.

В свете требований Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО) прописаны ценностные ориентиры в обучении и воспитании современных детей. Приоритетным в системе общего образования является языковое образование, что указывает нам на важную функцию языка в современном обществе. В свою очередь разработанные образовательные стандарты нашей страны выделяют в качестве цели формирование и впоследствии развитие компетенций в области английского языка.

Так наравне с образовательной, воспитательной и развивающей значимым элементом в старшей школе выступает формирование коммуникативной компетенции, в структуру которой входят речевая, лингвистическая (языковая), социокультурная, компенсаторная и учебно-познавательная компетенции.

Поскольку формирование иноязычной речи и познание зарубежной культуры происходит через познание языковых средств, то стоит локализовать наше внимание на лингвистической компетенции.

Обращаясь к данному термину, источники ФГОС СОО выделяют следующее: «лингвистическая (языковая компетенция) – овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, пунктуационными, лексическими, грамматическими) в соответствии с отобранными темами общения; освоение знаний о языковых явлениях английского языка, разных способах выражения мысли в родном и английском языках» [7].

С введением новых требований ФГОС изменяется также политика общеобразовательных учреждений. Нынешняя картина как теории, так и практики преподавания английского языка отражает организованную гибкую систему факторов изучения языков, вариабельность форм и средств обучения. В характеристику современного языкового образования входит вариативность, внедрение междисциплинарной связи, направление на овладение иностранным языком в контексте межкультурного аспекта. Существовав, как простой учебный предмет, иностранный язык приобрел новую значимость и превратился в базовый элемент современной системы образования.

Поскольку обучение английскому языку по критериям ФГОС должно сопровождаться использованием новых различных методов и технологий, возникает вопрос о приемах, способствующих эффективному развитию языковой компетенции.

Анализируя существующие УМК, которые применяются в процессе обучения иностранному языку в старшем звене общего образования, мы утверждаемся в том, что на самом деле в процессе урока редко применяются игровые приемы, стимулирующих развитие и лучшее усвоение языкового материала. Ввиду вышесказанного остается актуальным вопрос применения театрального игрового приема в ходе формирования лингвистических навыков у старшеклассника.

Поэтому большой потенциал к применению на уроках английского имеет один из методических средств – драматизация – такой вид игровой деятельности, в ходе которой при помощи вербальных и невербальных средств выразительности речи учащиеся преобразовывают прочитанное, увиденное или услышанное в образы героев. Она поможет не только раскрыть таланты актерского мастерства, но и заложить основы языковой компетенции учащихся старшего звена, что подтверждается зарубежной и отечественной научной литературой.

Опираясь на работу А. В. Коньшевой, выделяется четыре типа драматизации:

1. Пантомима, где учащимися разыгрывается сценка с использованием жестов и движений.
2. Импровизация, которая не сопровождается подготовительным этапом.
3. Неформальная драматизация, предполагающая самостоятельный выбор языковых средств учащимися.

4. Формальная драматизация, которая предусматривает воспроизведение заранее подготовленных диалогов.

На протяжении всего периода школьного обучения прием драматизации имеет огромный потенциал к его использованию, он способствует реализации основных целей обучения иностранному языку, таких как образовательная, развивающая, воспитательная, коммуникативная, к которой относится в первую очередь языковая компетенция.

В рамках урока английского языка особое внимание уделяют языковым навыкам: развитию и совершенствованию устной и письменной речи. Так, с помощью драматизации, создавая своеобразный «спектакль», можно повторить ранее изученные и выучить новые грамматические конструкции. Например, отрывок из постановки произведения «BEAUTY AND THE BEAST» by Marie Le Prince de Beaumont:

STORY-TELLER: Once upon a time there was a rich merchant who had three... /counting the daughters/ one, two, three – yes, three daughters.

MERCHANT: Well, my dear girls, I am going abroad, you know... What presents would you like me to bring you?

MAGGY: I'd like to have a new dress, very, very beautiful!

KITTY: And I want a golden ring, very beautiful, too.

MERCHANT: What about you, my dear Betty?

BETTY: I don't want anything, daddy. May be... a beautiful flower?

MAGGY: Only a flower?!

KITTY: What do you need it for?!

BETTY: I just like flowers...

MERCHANT: I wish you were more practical, my child, but I'll try to find a really beautiful flower for you. Good-bye, my dear children!

MAGGY and KITTY: Good- bye.

BETTY: Good-bye, daddy! Come back soon!

В данном случае, учащиеся повторяют и закрепляют конструкцию одного из видов вопросительных предложений – специальный вопрос (special question), фразы выражения желания, временные особенности.

Также театрализация обогащает знания и закрепляет их при воспроизведении на лексическом уровне. С данной целью можно использовать на уроке игру «The crocodile game», подходящую для всех уровней владения английским языком и любого класса. Участники описывают загаданное слово исключительно на английском языке. Жеребьевкой выбираются два ученика – игрока. Первому ученику необходимо придумать слово, фразу или устойчивое выражение, а второму показать его, не издавая звуков. Остальные игроки должны отгадать. Ученик, который дает правильный ответ, выходит в центр и сменяет второго игрока, который в свою очередь занимает место первого, и игра продолжается по аналогии.

Подводя итоги, еще раз хочется подчеркнуть роль драматизации в становлении иноязычной лингвистической компетенции старшеклассника: театральная деятельность, проводимая в игровом формате, обеспечивает возможность активизировать программный лексико-грамматический материал, захватывающий все этапы обучения учащегося (с начальной школы до старших классов). У учащегося возникает быстрое овладение грамматическими конструкциями и формами (в рамках определенной ситуации).

Литература

1. Ахраменко Е. В. Использование приема драматизации при обучении английскому языку / Е. В. Ахраменко // Молодой ученый. – 2017. – № 46 (180). – С. 272-274 [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/180/46561/> (дата обращения: 15.04.2023).

2. Вятютнев М. Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков / М. Н. Вятютнев // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 6. – С. 55-65.

3. Гальскова Н. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Гальскова. – Москва: АРКТИ, 2003. – 60 с.

4. Коньшева А. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. Коньшева. – Санкт-Петербург: КАРО; Минск: Четыре четверти, 2006. – 192 с.

5. Сценарий мини-спектакля на английском языке для 9 – 11 классов BEAUTY AND THE MONSTER [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannyeyazyki/angliiskiyazyk/library/2014/11/02/stsenariy-mini-spektaklya-na> (дата обращения: 13.04.2023).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/059c24fb7d0662f9d02bad9d8ee9a81d.pdf> (дата обращения: 12.04.2023).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ-ШУТОК НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Т. О. Сухова, С. Ю. Лаврова

ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»
Россия, г. Череповец

Аннотация. В статье предпринята попытка анализа лингвострановедческого и культурологического потенциала текста-шутки, или анекдота, на занятиях по русскому языку как иностранному; представлены методические приёмы работы преподавателя по обучению аудированию и формированию коммуникативной компетенции иностранных студентов на материале русских анекдотов. Кроме того, автор даёт лингвистический комментарий лексических приемов создания комического эффекта в русскоязычном тексте.

Ключевые слова: методика РКИ, тексты-шутки, анекдоты, языковая игра, каламбур.

Освоение русского языка иностранными студентами выражается, прежде всего, в свободном владении всеми видами речевой деятельности, которое немислимо без знаний и умений в области лексики и грамматики. Но также изучение любого языка неразрывно связано с познанием особенностей культуры его носителей. Владение же языком на высоком уровне невозможно без понимания его концептов, одним из которых является юмор. Он воплощается в юмористических жанрах и, прежде всего, в анекдотах.

Тексты-шутки, или анекдоты, на уроках русского языка как иностранного познакомят учащихся с национально-культурными реалиями и сделают более эффективной систему отработки лексико-грамматического материала.

Достаточно большое количество научных работ посвящено рассмотрению анекдота с точки зрения филологии, психологии и философии (Карасик А. В., 2001; Химик В. В., 2002; Архипова А. С., 2003; Евстафьева, М. А., 2006).

Современный бытовой анекдот – небольшой рассказ о смешном, забавном происшествии. Как отмечает Е.В. Кузьменкова, «краткость, простота конструкций, диалогичность, юмористичность, тематическое разнообразие сыграли определяющую роль в том, что тексты этого жанра часто включаются в процесс языкового обучения» [2: 143]. Для понимания анекдота необходимы фоновые и социо-культурные знания о стране изучаемого языка. Понять юмористический текст сможет аудитория, подготовленная в культурологическом и языковом отношении, и подготовку эту следует начинать на начальном этапе изучения русского языка как иностранного.

В статье представлены примеры анекдотических текстов для аудирования, а также система предтекстовых и послетекстовых заданий.

Тексты для аудирования. Первый текст ориентирован на студентов, изучающих русский язык на базовом уровне, поэтому читается дважды.

1. Предтекстовые задания

Послушайте слова, их объяснения и запомните, что они значат:

С порога – сразу после прихода в дом (фразеологизм).

Хихикать – тихо, скрытно, незаметно смеяться.

Послушайте диалог и скажите, что сделал Серёжа.

Коля решил пошутить над своим братом Серёжей и покрасил стул. Серёжа заходит в комнату и сразу с порога говорит:

Серёжа: Коля, я...

Коля: Да ты сядь сначала!

Серёжа: Коля, я хотел тебе сказать...

Коля: Да ты сядь, не стесняйся!

Серёжа сел, а Коля хихикает.

Коля: Ну, теперь говори!

Серёжа: Я хотел сказать, что сегодня надел твои джинсы.

После второго прочтения текста целесообразно проверить понимание его студентами, используя следующие вопросы:

1. Кто решил подшутить над Серёжей? (Коля) 2. Коля Серёже родственник? (Да, он его брат). 3. Что сделал Коля *и зачем?* (Коля покрасил стул, чтобы Серёжа сел на него *и испачкался*). 4. Что просит сделать Коля? (Коля просит Серёжу сесть). 5. Что хочет делать Серёжа? (Серёжа хочет сказать Коле, что надел его джинсы). 6. Почему Коля хихикает? (Коля хихикает, потому что Серёжа сел на стул и испачкался). 7. Коля радовался, когда узнал, что Серёжа надел его джинсы? Почему? (Этой информации нет в тексте, но иностранцы могут понять, что Коля не мог радоваться, потому что Серёжа испачкал джинсы Коли). 8. Что нужно было сделать Коле сначала? (Коле нужно сначала послушать Серёжу и понять, что на стул брату садиться не надо).

Ситуация, в которой оказались Коля и Серёжа юмористична, потому что происходит смена ролей: тот, кто хотел посмеяться над братом, оказывается сам же в смешном положении, в роли жертвы. Лингвистических приёмов или языковой игры в данном анекдоте нет, смешна сама ситуация, в которую попали герои. В ней проявляется стремление русского человека говорить прежде, чем выслушать. Следует акцентировать внимание иностранных студентов именно на этом аспекте культурологической составляющей текста.

Анекдот, основанный на игре слов, каламбурах более сложен для понимания, т.к. требует от иностранца определённых знаний, например, знаний фразеологизмов, паремий, переносных значений слов. Таким анекдотом можно считать следующий текст, также адресованный студентам базового уровня.

2. Предтекстовые задания

Послушайте слова и их объяснения и запомните:

Там видно будет – «пока ещё неясно, непонятно, что из этого получится» (фразеологизм).

Послушайте диалог и скажите, что хочет сделать Петя?

Антон: Какие у тебя сегодня планы на день?

Петя: Хочу купить очки в оптике.

Антон: А потом что будешь делать?

Петя: А там видно будет.

Послетекстовые задания. Ответьте на вопросы:

1. Что хочет сделать сегодня Петя? (Петя хочет купить очки) 2. Петя знает, что будет делать после покупки очков? Что он говорит? (Петя не знает, что будет делать потом. Он говорит: «Там видно будет»). 3. Покупка поможет Пете? 4. Что означает фразеологизм «там видно будет»?

Данная шутка основана на языковом каламбуре. Центральной языковой единицей, благодаря которой возникает юмористический эффект, становится фразеологизм «там видно будет». В анекдоте обыгрывается буквальное понимание фразы: человек сможет видеть, потому что купит и наденет очки, и поэтому сможет решить, что будет делать дальше, а без них ему, буквально, ничего не видно. Понимание анекдота во многом зависит от того, насколько внимательно иностранец слушал преподавателя, озвучивающего предтекстовое задание. По итогу выполнения задания важно запомнить, что русские используют в речи данный фразеологизм тогда, когда пока не знают своих планов на будущее.

В следующем типе анекдота встречается пример энантиосемии, или внутрисловной антонимии. Это явление связано с семантическим развитием слова. С одной стороны, она близка полисемии и омонимии, с другой – антонимии.

3. Предтекстовые задания

Послушайте слова и их объяснения и запомните:

Бесценный – 1. уникальный, дорогой, милый (друг, дар, сокровище).

2. Малоценный.

Сотрудник – работник организации.

Слушайте диалог

Начальник: Вы увольняете ценных сотрудников, кто останется у вас работать?

Руководитель: Бесценные!

Послетекстовые задания. Ответьте на вопросы:

1. Что сделал руководитель? (Руководитель уволил сотрудников) 2. Каких сотрудников он уволил? (Он уволил ценных сотрудников). 3. Какие сотрудники остались? (остались бесценные сотрудники). 4. Руководитель их ценит?

Рассмотрение на занятиях по РКИ лексического материала, который отражает явление энантиосемии, необходимо, т.к. эти слова достаточно частотны. Например, *прослушать, одолжить, просмотреть, завязать* и пр. нередко употребляются во фразах, которые могут быть поняты неоднозначно.

Анекдоты встречаются во многих учебниках и пособиях по РКИ, притом уже на базовом уровне (например, в «Дороге в Россию» или в «Жили-были» 28 уроков для начинающих). В первой – эпизодически в связи с конкретной грамматической или страноведческой темой, во второй – в каждом уроке. Это подтверждает суждение о том, что анекдоты – эффективный текстовый материал как для освоения лексики и грамматики изучаемого языка, так и для понимания специфики юмора и менталитета его носителей.

Литература

1. Карасик В. И. Анекдот как предмет лингвистического изучения. Жанры речи / И. В. Карасик. – Саратов, 1997. – С. 144-153.

2. Кузьменкова Е. В. Дидактический потенциал анекдота на занятиях по русскому языку как иностранному / Е. В. Кузьменкова // Альманах современной науки и образования. – 2011. – № 3. – С. 142-145.

3. Миллер Л. В. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих: учебник / Л. В. Миллер, Л. В. Политова, И. Я. Рыбакова. – СПб.: Златоуст, 2006. – 152 с.

4. Левина Г. М. Русская грамматика в анекдотах: шутки и анекдоты, диалоги и монологи, задачи и загадки, викторины и вопросы: тренажер для начинающих / Г. М. Левина, Т. В. Васильева. – СПб.: Златоуст, 2006. – 91 с.

5. Химик В. В. Анекдот как уникальное явление русской речевой культуры / В. В. Химик // Анекдот как феномен культуры: материалы круглого стола 16 ноября 2002 г. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 17-31.

6. Ямских Т. Н. Использование анекдотов в качестве учебных текстов при обучении иностранным языкам / Т. Н. Ямских // Научно-педагогическое обозрение. – 2014. – № 4. – С. 55-59.

ОВЛАДЕНИЕ ТЕСТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ КАК НОВОЕ ТРЕБОВАНИЕ К ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ РКИ В КИТАЕ

Тан Вэньвэнь

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
Россия, г. Москва

***Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы формирования тестологической компетентности преподавателя РКИ в Китае, поднимаются вопросы определения составляющих тестологической компетенции, обсуждается процесс формирования тестологической компетентности преподавателя РКИ. Отмечается, что благодаря освоению теоретического курса по основам лингводидактического тестирования и практике в составлении тестов преподаватели лучше усваивают технику тестирования, которая им необходима в профессиональной деятельности.*

***Ключевые слова:** тестология, тестологическая компетентность, тестологическая компетенция, техника тестирования, преподавание РКИ в Китае.*

Овладение тестологической компетенцией сегодня является важным требованием к преподавателю иностранного языка (в том числе к преподавателю РКИ) в Китае. Китайские специалисты обращаются к разработкам европейских стран в области подготовки преподавателей, в своей работе учитывают опыт описания общеевропейских профессиональных требований к преподавателю иностранного языка, в котором выделяются компетенции, ценности, знания и умения. Тестологическая компетенция как одна из ключевых компетенций, входит в вышеуказанные профессиональные требования к преподавателю иностранного языка, которые разработаны Европейской ассоциацией учебных заведений, повышающих квали-

фикацию преподавателей иностранных языков (Eaquals). Европейская ассоциация учебных заведений, повышающих квалификацию преподавателей иностранных языков обеспечивает практические рекомендации и поддержку для преподавателей языков в рамках своей деятельности по повышению стандартов в этой области. В последнее время данная ассоциация работает над инструментом для описания и оценки компетенций преподавателей иностранных языков, специалистами создана Европейская профилирующая сетка (The European Profiling Grid), в рамках которой тестологическая компетенция преподавателей иностранного языка выделяется как одна из ключевых компетенций.

Тестологическая компетенция дифференцируется в зависимости от опыта преподавания иностранных языков. Все преподаватели разделены на 3 категории: молодые преподаватели, преподаватели со средним стажем и опытные преподаватели.

Молодые преподаватели должны уметь проводить тестирование, оценивать поурочные тесты (на основе учебных материалов), оценивать тесты прогресса (на основе полученных материалов); проводить устный экзамен; уметь готовить и проводить тестирование по своим материалам, созданным на основе образцов.

Преподаватели со средним стажем должны уметь регулярно проводить тестирование, работая с тестами прогресса, включающими в себя устную часть; оценивать неосвоенные учащимися аспекты по результатам тестирования; получать чёткую обратную информацию о выявленных сильных и слабых сторон учащихся и устанавливать приоритеты для индивидуальной работы; отбирать материалы и проводить тестирование для проверки прогресса учащихся в изучении знаний и овладении навыков; использовать принятые системы оценивания в целях выявления различных типовых ошибок учащихся в письменной работе; готовить и согласовывать входное тестирование.

Преподаватели высокого уровня должны уметь: проектировать и создавать тестовые материалы, определять задачи для тестов прогресса в устной и письменной форме; использовать видеозаписи ответов учащихся для показа их сильных и слабых сторон; эффективно применять критерии общеевропейских компетенций владения иностранным языком в целях определения умений учащихся в речевой деятельности (говорение и письмо); разрабатывать тестовые задания для проверки знаний и навыков в овладении иностранным языком на любом уровне; создавать допустимые формальные тесты, чтобы определить, достигли ли учащиеся заданного уровня компетенций владения иностранным языком; уметь выполнять стандартизацию общеевропейских компетенций владения иностранным языком.

Российские исследователи также обсуждают проблемы овладения преподавателем иностранного языка тестологической компетенцией. В.И. Кузнецова говорит о компетентности преподавателя, включает в это понятие как

знакомство преподавателя с теорией тестирования, так и знание современной системы тестирования. По определению Кузнецовой В.И., «тестологическая компетентность — это владение совокупностью организационно-управленческих и аналитико-конструктивных тестологических компетенций, личностное отношение к ним, а также к предмету и результату деятельности по использованию тестирования в процессе обучения» [2: 10].

Мы считаем, что тестологическая компетенция включает в себя знания о принципах создания тестовых материалов, навыки грамотного использования тестов, в соответствии с целями и этапом обучения, умение самостоятельно создавать тестовые материалы для осуществления текущего и итогового контроля, а также умение грамотно интерпретировать полученные результаты. В статье «Формирование тестологической компетенции у будущих преподавателей РКИ» мы описали способы формирования тестологической компетенции, задания разного уровня для формирования данной компетенции, а также материалы для проверки сформированности данной компетенции.

Чтобы сформировать тестологическую компетенцию необходимо познакомить преподавателей РКИ с понятийным аппаратом тестологии; сформировать знания и умения по составлению тестов для текущего и итогового контроля. Несомненно важным является знакомство с уровневой системой овладения иностранным языком, понимания уровня владения языком. Уровневая система дает возможность сопоставить результаты обученности, достигнутые учащимися. Уровневый подход позволяет выстроить модель обучения по нарастанию сложности и создать систему проверки и оценки результатов.

Формируя тестологическую компетентность, мы должны интегрировать знания тестологии в работу преподавателя-практика. Вопрос нахождения интегративных единиц, фокусирующих в себе необходимый минимум знаний, позволяющих овладеть тестологической компетенцией и стать тестологически компетентным преподавателем, является крайне важным на современном этапе развития преподавания РКИ в Китае.

Литература

1. Квалификационные критерии по тестированию русского языка [Электронный ресурс] / Сайт дистанционного образования: развитие системы тестирования и квалификационные критерии по тестированию русского языка. – URL: <http://www.wangxiao.cn/rus/92191002626.html> (дата обращения: 16.05.2023).

2. Кузнецова В. И. Формирование тестологической компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дисс. канд. пед. наук / В. И. Кузнецова. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2011. – С. 24.

3. Тан Вэньвэнь. Формирование тестологической компетенции у преподавателей РКИ / Вэньвэнь Тан // Казанская Наука. – 2017. – № 12. – С. 198-201.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ РУССКОМУ ПИСЬМУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

А. А. Филиппова

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова»
Россия, г. Нижний Новгород

***Аннотация.** В статье рассмотрены методы обучения академическому русскому письму иностранных студентов, которое является важной частью их образования, особенно при продолжении обучения в России. Статья охватывает зарубежный и отечественный опыт обучения, включая методы, способствующие развитию навыков письма и критического мышления. Также рассматриваются проблемы, которые возникают у иностранных студентов при изучении академического русского письма, и предлагаются пути их решения. Статья поможет преподавателям разработать эффективные методы обучения иностранных студентов академическому русскому письму.*

***Ключевые слова:** академическое письмо, иностранные студенты, обучение, методы обучения, грамматика и стиль, письменная коммуникация, культурный контекст.*

Сегодня активнее стала развиваться модель образования, в которой обучаемый должен не только обладать высокими знаниями и хорошими навыками, но и умением критически мыслить, анализировать информацию и творчески использовать её в собственных работах. К сожалению, навыки академического русского письма сформировать сложно не только у иностранных студентов, но и у носителей языка, что затрудняет создание высококвалифицированных кадров и в первой, и во второй группах. Причина может быть вызвана недостаточной мотивацией учащихся к овладению навыками академического письма, недоступность специальных курсов и конференций, направленных на развитие соответствующих навыков, общая неграмотность и низкая культура. Регулярные тренировки помогают соответствовать требованиям к академической грамотности, а именно: приобретается умение критически мыслить, анализировать, сопоставлять информацию, принимать и уважать другую точку зрения, создавать новые знания, выражать свои мысли структурировано доступными способами, выражать в письменной форме. Однако практикой часто пренебрегают.

Академическое русское письмо для иностранных студентов является важной частью их образования при продолжении обучения в России. Для успешного выполнения такого вида работы необходимо владеть навыками грамматики, правописания, знать структуру научных текстов, уметь аргументировать свою точку зрения, обладать критическим мышлением, высокой мотивацией и дисциплиной [1: 137]. Всего этого можно достигнуть,

практикуясь в написании работ и получая обратную связь, используя онлайн-ресурсы, во время индивидуальных консультаций и участия в академических конференциях и семинарах.

Для эффективной письменной коммуникации необходимо иметь хороший уровень знания грамматики и лексики русского языка, а также уделять достаточно времени на изучение правил и практику. Важным компонентом обучения является тренировка написания разнообразных текстов, начиная от коротких заметок и заканчивая научными статьями.

Проблема плохого владения навыками академической грамотности у иностранных студентов уже много лет широко обсуждается научным сообществом. Академическая грамотность – это не только развитие навыков чтения и письма, но и способ мышления, подходящий для той или иной культурной среды [3: 59]. Иностранные студенты, зачастую уже владея навыками академического письма на своём языке, не успевают подстроиться под новые критерии и требования, а зачастую и вообще не понимают, почему они должны что-то менять. Они пишут научные тексты на чужом языке, демонстрируя как отголоски национальных особенностей их написания, так и подражание российским исследователям, которых они читали [6: 152]. Для того, чтобы иностранные студенты лучше справлялись с академическим письмом, необходимо «адаптировать» их в новую научную среду. Западные страны часто встречались с похожими проблемами, поэтому они применяют некоторые хорошо работающие приёмы, особенно актуальные в современном обществе:

1. Процессный подход к письму: данный метод включает в себя этапы планирования, написания, переработки и редактирования текста. Студенты проходят через каждый этап, получая обратную связь для улучшения своих навыков.

2. Обучение написанию электронных сообщений: современный мир насыщен электронными письмами. Многие зарубежные вузы включают в свои программы курсы обучения написанию электронных сообщений, что позволяет студентам освоить специфические навыки написания текстов в рамках электронного общения.

Отечественный опыт обучения письменной коммуникации также включает в себя различные методы, способствующие развитию навыков письма и критического мышления у студентов. Некоторые из них включают в себя:

1. Индивидуальные занятия с учителем: это наиболее эффективный метод, который позволяет педагогу работать лично с каждым студентом и прорабатывать именно его ошибки.

2. Групповые занятия: это метод, который позволяет студентам общаться друг с другом и учиться в группе. Это может быть полезно для развития навыков общения и кооперации.

3. Использование учебных пособий: существует множество учебных пособий, которые помогают студентам улучшить свои навыки письма. Они могут быть использованы как самостоятельно, так и в рамках занятий с учителем.

4. Практика через написание эссе и других видов письменной работы: это метод, который позволяет студентам практиковаться в написании различных видов письменной работы, таких как эссе, рефераты и т.д.

5. Использование онлайн-ресурсов: существует множество онлайн-ресурсов, которые помогают студентам улучшить свои навыки письма. Они могут быть использованы как самостоятельно, так и в рамках занятий с учителем.

6. Регулярная обратная связь: обратная связь от учителя и коллег может помочь студентам улучшить свои навыки письма. Это может быть сделано через оценку написанной работы или обсуждение ее на занятии. Между студентами и преподавателем должны выстроиться позитивные отношения, чтобы обучающиеся могли смело раскрыть свой потенциал [2: 5].

Общая тенденция свидетельствует о том, что современные методы обучения письменной коммуникации используют интерактивные методы обучения, поощряют коллективную работу, активное участие студентов и формируют навыки письма и критического мышления, необходимые в современном мире. Однако невероятная избыточность информации затрудняет её восприятие, ведь формирование современного человека происходит не только в образовательном учреждении, но и в информационной среде и социальных сетях, где активное общение приводит к формированию иных приоритетов и ценностей, которые ранее не предлагались образовательными программами [5: 169].

Кроме этого, проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты при изучении академического русского письма, могут быть связаны с различными аспектами языка и культуры. Рассмотрим некоторые из них и возможные пути их решения:

1. Недостаточное знание грамматики и правописания русского языка. Для решения этой проблемы студентам необходимо уделить больше внимания изучению грамматики и правописания, а также использовать специальные учебники и онлайн-ресурсы для изучения русского языка.

2. Недостаточное знание стилистики и лексики русского языка. Для решения этой проблемы студентам необходимо читать больше научных статей и текстов на русском языке, а также использовать словари и тезаурусы для расширения своего активного и пассивного словарного запаса. Для этого хорошо подходят игровые методы обучения на занятиях, не посвящённых непосредственно академическому письму [4: 58].

3. Неправильное использование пунктуации и оформление текста. Для решения этой проблемы студентам необходимо изучить правила

пунктуации и оформления текста на русском языке, а также использовать специальные программы для проверки грамматики и пунктуации.

4. Недостаточное знание культуры и традиций русского научного сообщества. Для решения этой проблемы студентам необходимо больше общаться с русскоязычными коллегами и преподавателями.

5. Недостаточное понимание требований к академическому письму в России. Для решения этой проблемы студентам необходимо ознакомиться с требованиями, а также обращаться за помощью к преподавателям.

В целом, для решения проблем, связанных с изучением академического русского письма, студентам необходимо уделять больше внимания изучению языка и культуры России, а также использовать различные ресурсы и обращаться за помощью к преподавателям.

В целях улучшения процесса обучения иностранных студентов, преподаватели могут использовать различные образовательные технологии, такие как интерактивные доски, вебинары и онлайн-курсы. Они также могут разрабатывать специальные учебные материалы, адаптированные под интересы и потребности студентов, и использовать индивидуальный подход к каждому обучающемуся, давая им обратную связь по их письменным работам. Помимо этого, преподаватели могут организовывать коллективное обучение, на котором студенты смогут обмениваться опытом и учиться друг у друга, а также проводить практические занятия, на которых студенты должны применять свои знания на практике, писать письма или делать презентации на русском языке.

Грамматические упражнения и тесты, чтение и анализ текстов, разговорная практика, изучение лексики и индивидуальные занятия с преподавателем помогают развивать практические навыки иностранных студентов. Каждый из этих методов имеет свои преимущества и может быть эффективным для определенных целей и задач.

Для успешного изучения русского языка иностранным студентам необходимо погрузиться в культуру и историю России. Они могут использовать различные методы, такие как чтение классической литературы, общение с носителями языка, изучение культурной лексики, традиций и обычаев, музыки, кино, народных сказок и легенд. Курсы, лекции, музейные экскурсии и другие мероприятия помогут им получить полное понимание русской культуры и языка.

Литература

1. Зашихина И. М. Академическое письмо: дисциплина или дисциплины? / И. М. Зашихина // Высшее образование в России. – 2021. – № 2. – С. 134-143.
2. Кривцова С. В. Учитель и проблемы дисциплины / С. В. Кривцова. – М.: Генезис, 1997. – 289 с.
3. Смирнова Н. В. Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике / Н. В. Смирнова // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 58-64.

4. Трофимов И. О. Обогащение словарного запаса школьников как лингвометодическая проблема / И. О. Трофимов, А. В. Курьянович // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2. – С. 58-68.

5. Шапинская Е. Н. Производство искусства в эпоху его цифровой воспроизводимости / Е. Н. Шапинская // Человек. Культура. Образование. – 2015. – № 2. – С. 164-181.

6. Шерехова О. М. Формирование академической грамотности у магистрантов в процессе изучения иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации / О. М. Шерехова // Высшее образование в России. – 2022. – № 5. – С. 150-166.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абдуллаев Сайфулла Нурмухамедович**, доктор филологических наук, профессор, Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова, Киргизия, г. Каракол.
- Абдуллаева Гюзаль Сайфуллаевна**, аспирант, Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова, Киргизия, г. Каракол.
- Абрамова Вероника Игоревна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и литературы, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Россия, г. Тула.
- Аванесян Инна Борисовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь.
- Базванова Татьяна Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Россия, г. Москва.
- Байрамукова Аджуга Измаиловна**, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, Россия, г. Карачаевск.
- Барышникова Наталья Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного, Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова, Россия, г. Барнаул.
- Белоусова Людмила Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой русского языка, Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь.
- Богачева Анна Валерьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Университет Таммасат, Таиланд, г. Бангкок.
- Бугаенко Нина Петровна**, кандидат педагогических наук, доцент, советник ректора Пятигорского государственного университета по Новороссийскому филиалу, Новороссийский филиал Пятигорского государственного университета, Россия, г. Новороссийск.
- Ван Личжун**, доктор филологических наук, профессор, Харбинский политехнический университет, КНР, г. Харбин.
- Варламова Валентина Николаевна**, старший преподаватель кафедры русского языка, Тверской государственный технический университет, Россия, г. Тверь.
- Власов Михаил Сергеевич**, кандидат филологических наук, доцент, начальник научно-исследовательского отдела, доцент кафедры русского языка и литературы, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В. М. Шукшина, Россия, г. Бийск.

- Воробьев Владимир Васильевич**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и лингвокультурологии Института русского языка, Российский университет дружбы народов, Россия, г. Москва.
- Вохидова Нигора Абдузугуровна**, старший преподаватель, Самаркандский государственный университет им. Шарофа Рашидова, Узбекистан, г. Самарканд.
- Вэй Цзя**, магистрант, Череповецкий государственный университет, Россия, г. Череповец.
- Глотова Жанна Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия, г. Калининград.
- Головко Николай Вячеславович**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного, Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь.
- Гончаренко Илья Георгиевич**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры документоведения, права, истории и русского языка, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург.
- Гончарова Екатерина Ивановна**, ассистент, РГПУ им. А. И. Герцена, Россия, г. Санкт-Петербург.
- Горобец Ольга Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой русского языка как иностранного, Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь.
- Григорян Виолетта Амаяковна**, доцент, Российско-Армянский университет, Армения, г. Ереван.
- Грязнова Валерия Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, Тверской государственный технический университет, Россия, г. Тверь.
- Грязнова Виолетта Михайловна**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь.
- Гусева Екатерина Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент, Марийский государственный университет, Россия, г. Йошкар-Ола.
- Гусейнова Татьяна Владимировна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры современного русского языка, Российско-Таджикский (Славянский) университет, Таджикистан, г. Душанбе.
- Демченко Наталья Андреевна**, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного, Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь.
- Джола Елена Дмитриевна**, преподаватель русского языка как иностранного, Дальневосточный федеральный университет, Центр русского языка и культуры, Россия, г. Владивосток.

- Донина Ольга Валерьевна**, кандидат филологических наук, доцент, Воронежский государственный университет, Россия, г. Воронеж.
- Ерофеева Ирина Валерьевна**, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия, г. Казань.
- Етко Анна Геннадиевна**, кандидат филологических наук, начальник подготовительного отделения для иностранных граждан, Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь.
- Желябова Ирина Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь.
- Илагаева Гозель Орозбаевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь.
- Кунникова Ольга Андреевна**, старший преподаватель, РГПУ им. А. И. Герцена, Россия, г. Санкт-Петербург.
- Лаврентьева Анжела Геннадьевна**, преподаватель русского языка как иностранного, Дальневосточный федеральный университет, Россия, г. Владивосток.
- Лаврик Эльвира Петровна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь.
- Ляпидовская Марина Евгеньевна**, кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет им. Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.
- Мадоян Вагаршак Варужанович**, доктор филологических наук, профессор, ректор, Ереванский университет международных отношений им. Ан. Ширакаци, Армения, г. Ереван.
- Милославская Виктория Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь.
- Мирзаева Татьяна Евгеньевна**, директор центра тестирования иностранных граждан, старший преподаватель кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, Юго-Западный государственный университет, Россия, г. Курск.
- Наумова Елена Васильевна**, магистрант, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, Россия, г. Нижний Новгород.
- Низамутдинова Гульназ Саматовна**, педагог дополнительного образования, преподаватель РКИ, Уфимский университет науки и технологий, Россия, г. Уфа.

- Никишина Юлия Валерьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Россия, г. Москва.
- Никулина Надежда Александровна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры межкультурной коммуникации, Тюменский индустриальный университет, Россия, г. Тюмень.
- Новосельцева Инесса Ивановна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры белорусского и русского языков, Белорусский государственный экономический университет, Беларусь, г. Минск.
- Нуруллина Гузель Миннезугаровна**, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский федеральный университет, Россия, г. Казань.
- Оганесян Карина Амаяковна**, кандидат филологических наук, руководитель Центра русского языка, Национальный университет архитектуры и строительства Армении, Армения, г. Ереван.
- Павлова Надежда Ивановна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, Тверской государственной технической университет, Россия, г. Тверь.
- Пауль-Кирокосьянц Гаянэ Акоповна**, магистр, профессор, преподаватель, Даллас колледж, США, г. Даллас).
- Пашкова Мария Николаевна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка для гуманитарных и естественных факультетов, Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, г. Санкт-Петербург.
- Пенина Татьяна Петровна**, кандидат филологических наук, доцент, Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь.
- Пильгун Мария Александровна**, доктор филологических наук, профессор, Российский государственный социальный университет, Россия, г. Москва.
- Пирогова Надежда Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент Научно-образовательного центра иностранных языков и межкультурной коммуникации, Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет, Россия, г. Санкт-Петербург.
- Плисов Евгений Владимирович**, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, Россия, г. Нижний Новгород.
- Попова Елена Павловна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь.
- Рафаэлян Владислава**, студент, Воронежский государственный университет, Россия, г. Воронеж.

- Рыбакова Мария Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и языкознания, Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова, Россия, г. Казань.
- Саакян Роза Сааковна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка, Абхазский государственный университет, Абхазия, г. Сухум.
- Сарычева Алена Евгеньевна**, магистрант, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург.
- Седова Елена Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия, г. Челябинск.
- Смирнова Елена Витальевна**, студент, Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал ТюмГУ), Россия, г. Ишим.
- Султанова Майя Туйчиевна**, учитель высшей категории, преподаватель русского языка и литературы, Академический лицей Самаркандского института иностранных языков, Узбекистан, г. Самарканд.
- Сухова Татьяна Олеговна**, магистрант, Череповецкий государственный университет, Россия, г. Череповец.
- Тан Вэньвэнь**, аспирант, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия, г. Москва.
- Уланова Ольга Борисовна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных и русского языков, Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К. А. Тимирязева, Россия, г. Москва.
- Филиппова Анастасия Алексеевна**, студент, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Россия, г. Нижний Новгород.
- Хорошавина Алла Геннадьевна**, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русского языка и языкознания, Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова, Россия, г. Казань.
- Шейранян Сергей Завенович**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры языков, Национальный университет архитектуры и строительства Армении, Армения, г. Ереван.
- Шульгина Надежда Петровна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры экономики, управления и гуманитарных наук, Курская государственная сельскохозяйственная академия им. И. И. Иванова, Россия, г. Курск.
- Эстири Маджид**, кандидат филологических наук, старший преподаватель, преподаватель русского языка кафедры иностранных языков, Университет Гонбад-Кавус, Иран, г. Гонбад-Кавус.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО / ИНОСТРАННОГО: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

В. И. Абрамова. Метод проектов в обучении русскому языку как иностранному	3
М. С. Власов. Способы укрепления мотивации студентов при обучении русскому языку как иностранному	6
Е. И. Гончарова, О. А. Кунникова. Педагогический эксперимент в иностранной аудитории	10
Г. О. Илагаева. Принципы отбора содержания обучения будущих преподавателей русского языка как иностранного	14
М. Е. Ляпидовская. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: цели, содержание, подходы	18
Т. Е. Мирзаева, Н. П. Шульгина, Н. П. Бугаенко. Личностно-ориентированное обучение как технология реализации педагогики сотрудничества (на примере преподавания русского языка как иностранного)	22
О. Б. Уланова. Использование сравнительно-сопоставительного метода в ходе обучения русскому языку англоговорящих студентов..	28
А. Г. Хорошавина, М. В. Рыбакова. К вопросу о повышении эффективности процесса обучения русскому языку как иностранному (организационно-правовые и методические аспекты)	33

РАЗДЕЛ II. АСПЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ / ИНОСТРАННОМУ: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФОНЕТИКИ, ЛЕКСИКИ, ГРАММАТИКИ

С. Н. Абдуллаев, Г. С. Абдуллаева. Модели предложений с семантикой возрастной характеристики в русском и тюркских языках	38
А. И. Байрамукова. Приемы учебного освоения лексики: психолингвистический аспект	42
А. В. Богачева. Особенности обучения русскому произношению тайских студентов в рамках сопроводительного курса «Фонетика и интонация»	47
В. Н. Варламова, В. В. Грязнова, Н. В. Харитонова. Обучение иностранных учащихся аудированию русской речи (элементарный уровень)	51
И. В. Ерофеева. Изучение способов образования сложных слов на занятиях по русскому языку как иностранному в китайской аудитории	54
А. Г. Лаврентьева. К вопросу об обучении произношению иностранных учащихся	59

В. В. Мадоян, С. З. Шейрамян. Залог и возвратность в русском языке в сравнительном освещении (в связи с преподаванием русского языка нерусским).....	63
Р. С. Саакян. Опыт аспектного обучения русскому языку в учреждениях общего образования Республики Абхазия.....	70
М. Т. Султанова. Использование фразеологизмов на уроках русского языка.....	74

РАЗДЕЛ III. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИЛИ ОСВОЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО / ИНОСТРАННОГО

В. А. Григорян. Воспитательный и образовательный потенциал страноведения в процессе преподавания РКИ в армянской аудитории	78
Е. В. Гусева. «Николины притчи» А. М. Ремизова: опыт комментария при освоении русского языка как иностранного	85
Н. А. Демченко. Опыт социокультурной адаптации студентов подготовительного отделения СКФУ	88
А. Г. Етко. Отбор языкового материала на занятиях РКИ на этапе довузовской подготовки как способ социокультурной адаптации иностранцев	91
Г. М. Нуруллина. Лингвокультурологический аспект способов обозначения родовых (половых) признаков в наименовании людей в русском и татарском языках.....	96
К. А. Оганесян. Использование прецедентных текстов на уроках РКИ в Республике Армения	101
М. Н. Пашкова, О. В. Авшар. Русские пословицы и поговорки как лингвокультурологический феномен: методы описания в российской паремиологии.....	106
Е. С. Седова. Экскурсии в практике преподавания РКИ: некоторые направления	110

РАЗДЕЛ IV. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ / ИНОСТРАННОМУ

Т. Н. Базванова, Ю. В. Никишина. Мультимодальные технологии в адаптации учебных пособий по русскому языку для иностранных студентов.....	116
В. В. Воробьев, Г. С. Низамутдинова. Теория и практика разработки учебного пособия словарного типа по формированию невербальной коммуникативной компетенции	121

Н. В. Головки. Рассуждение о возможном способе применения генеративного искусственного интеллекта при создании пособий по русскому языку как иностранному	126
Т. В. Гусейнова. О принципе интегрированного обучения в учебниках русского (неродного) языка в Таджикистане	129
И. В. Желябова. Профессионально-ориентированное учебное пособие для студентов-иностранцев	135

РАЗДЕЛ V. ВИДЫ КОММУНИКАТИВНОЙ И РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ / ИНОСТРАННОМУ

Л. С. Белоусова, Т. П. Пенина. Лингвистический комментарий при анализе художественного текста в преподавании русского языка как иностранного	140
И. И. Новосельцева. Развитие аудитивной компетентности магистрантов-инофонов в процессе обучения языку специальности ..	145
Н. Г. Пирогова. Использование метода «погружения» для развития умений в говорении на русском языке у иностранных студентов	150
Е. В. Плисов, Е. В. Наумова. Проблемы и перспективы освоения видов коммуникативной и речевой деятельности при обучении русскому языку как иностранному	154
Е. П. Попова, В. В. Милославская. Профессионально-речевая культура студентов: аспекты формирования в вузе	159

РАЗДЕЛ VI. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО / ИНОСТРАННОГО

Н. Г. Барышникова. Опыт реализации онлайн-курсов по русскому языку как иностранному на электронной образовательной платформе IPR-MEDIA	166
Н. А. Вохидова. Использование мультимедийных технологий на уроках русского языка как иностранного	171
Ж. В. Глотова. Возможности нейротехнологий в обучении русскому языку как иностранному на современном этапе	174
И. Г. Гончаренко, А. Е. Сарычева. Использование видеоресурсов в преподавании русского языка как иностранного	178
О. С. Горобец, И. Б. Аванесян. Русский язык как иностранный в новой архитектуре образования: форматы взаимодействия современной педагогики и цифровой среды	183
Е. Д. Джола. Проблемы организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному	187
О. В. Донина, В. Рафаэльян. Технологии искусственного интеллекта в преподавании русского языка как неродного	191

Н. А. Никулина. Роль средств сотовой связи в обучении русскому языку как иностранному: от привыкания к новым формам работы на занятиях.....	194
Н. И. Павлова. Методический потенциал интерактивного проекта как современного формата организации занятия по русскому языку как иностранному (на примере сервиса interacty.me)	197
М. А. Пильгун. Потенциал информационно-коммуникационных технологий в практике преподавания русского языка как иностранного	203

РАЗДЕЛ VII. РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ГОСУДАРСТВЕННЫЙ И КАК ЯЗЫК МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ДИАЛОГА

Ван Личжун. Сопоставительный анализ русского и китайского языков в контексте РКИ	209
В. М. Грязнова. Душа и дух старообрядца казака-некрасовца Ставропольского края в его говоре.....	212
Э. П. Лаврик. Актуальные проблемы подготовки трудовых мигрантов к сдаче экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства РФ	220
Г. А. Пауль-Кирокосянц. Особенности преподавания русского языка и литературы в поликультурном диверсивном пространстве	223
М. Эстири. Варианты окончания родительного падежа и их корреляты в персидском языке	228

РАЗДЕЛ VIII. ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЁНОГО

Вэй Цзя. Сравнительный метод в преподавании русской фонетики китайским обучающимся (на основе сходств произношения в русском и китайском языках).....	232
Е. В. Смирнова. Драматизация как средство формирования иноязычной лингвистической компетенции у старшеклассника.....	236
Т. О. Сухова, С. Ю. Лаврова. Использование текстов-шутки на занятиях по русскому языку как иностранному	239
Тан Вэньвэнь. Овладение тестологической компетенцией как новое требование к преподавателям РКИ в Китае	243
А. А. Филиппова. Методы обучения академическому русскому письму иностранных студентов	246
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	251

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК НЕРОДНОГО / ИНОСТРАННОГО:
РОССИЙСКИЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ ПРАКТИКИ**

МАТЕРИАЛЫ

II Международной научно-практической конференции
(г. Ставрополь, 18–22 сентября 2023 г.)

Издается в авторской редакции

Технический редактор, компьютерная верстка М.И. Толмачев

Подписано в печать 14.09.2023

Формат 60x84 1/16

Усл. печ. л. 15,12

Уч.-изд. л. 13,64

Бумага офсетная

Заказ 44

Тираж 500 экз.

Отпечатано в дизайн-бюро Школы креативных индустрий
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
355029, г. Ставрополь, пр-т Кулакова, 2